LABIRINTO DE ESPELHOS

FORMAÇÃO DA AUTO-ESTIMA NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

Labirinto de Espelhos

formação da auto-estima na infância e na adolescência

Simone Gonçalves de Assis
Joviana Quintes Avanci

Editora Fiocruz
Coleção
Criança Mulher e Saúde

ISBN: 85-7541-041-5

Capa, Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica:

Angélica Mello

Imagens da capa:

A partir de pinturas de Candido Portinari: *A Greve* (1950, óleo/tela, 55 x 46 cm, coleção particular, São Paulo, SP); *Índia e Mulata* (1934, óleo/tela, 72 x 50 cm, coleção particular, São Paulo, SP); *Meninos com Carneiro* (1959, óleo/madeira, 172 x 112 cm, coleção particular, São Paulo, SP); *Meninos no Balanço* (1960, óleo/tela, 61 x 49 cm, coleção particular, Rio de Janeiro, RJ); *Moleques Pulando Cela* (1958, óleo/tela, 59,5 x 72,5 cm, coleção particular, São Paulo, SP); *Retrato de Maria Grávida* (1939, óleo com areia/tela, 45,5 x 33,5 cm, coleção particular, Fortaleza, CE). Nossos agradecimentos a João Candido Portinari pela cessão de direitos de uso das imagens das obras nesta coleção.

Revisão:

Janaina Silva e Cíntia Bravo de Souza

Catalogação-na-fonte
Centro de Informação Científica e Tecnológica
Biblioteca da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca

A848l Assis, Simone Gonçalves
Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e na adolescência / Simone Gonçalves Assis e Joviana Quintes Avanci. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.
208 p., tab., graf.

1. Violência-psicologia. 2. Auto-imagem. 3. Auto-avaliação (psicologia). 4. Criança. 5. Adolescente. I. Avanci, Joviana Quintes. II. Título.

CDD - 20.ed. - 362.76

2004
Editora Fiocruz
Av. Brasil, 4036 – 1º andar – sala 112 – Manguinhos
21040-361 – Rio de Janeiro – RJ
Tels: (21) 3882-9039 e 3882-9041
Telefax: (21) 3882-9006
e-mail: editora@fiocruz.br
http://www.fiocruz.br

Aos adolescentes que nos permitiram conhecer suas
imagens refletidas no labirinto de espelhos,
acreditando que cada um carrega em si
a força e a capacidade de ser feliz.

A pesquisa que deu origem a este texto foi realizada no Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli (Claves). Obteve financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Recebeu apoio do Departamento de Epidemiologia e Métodos Quantitativos em Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp) e do Instituto Fernandes Figueira (IFF), unidades da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Também contou com bolsistas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (Faperj) e do Programa Integrado de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) do CNPq/Fiocruz.

Equipe de pesquisa

Cosme Marcelo Furtado Passos da Silva – Estatístico, doutorando em Ciências em Engenharia Biomédica (UFRJ/Coppe), tecnologista (IBGE).

Fabiano da Silva Siqueira – Estudante de psicologia

Isabela Gomes da Fonseca - Estudante de estatística

Juaci Vitória Malaquias – Estatístico, mestrando em Estudos Populacionais e Pesquisa Social (ENCE/IBGE)

Luciane Ramos de Moraes – Pedagoga

Lucimar Câmara Marriel - Pedagoga

Marcelo da Cunha Pereira – Estudante de informática, tecnólogo

Marcelo Silva da Motta – Administrador (apoio técnico)

Nilton César dos Santos - Estatístico, mestrando em Estudos Populacionais e Pesquisa Social (ENCE/IBGE)

Raquel de Vasconcellos Carvalhaes de Oliveira – Estatística, mestranda em Estudos Populacionais e Pesquisa Social (ENCE/IBGE)

Renata Alves Pereira da Silva – Estudante de psicologia

Ruth Silva Torralba Ribeiro – Estudante de psicologia

Vani Marizete Belmonte – Pedagoga

SUMÁRIO

Prefácio

Os conhecimentos recentes da neurociência afetiva e as pesquisas sobre as origens da construção do vínculo entre mãe e filho desde a gravidez mostram a possibilidade de desenvolver, desde os primeiros anos de vida, as sementes do amor, da empatia e da capacidade de cuidar. Há, portanto, bons motivos para investir cada vez mais nesse 'capital humano', acreditando na sabedoria das crianças e dos jovens, criando condições para que desenvolvam habilidades e competências a partir da construção de uma base sólida de boa auto-estima.

Essa base sólida permite percorrer, de modo mais seguro, os labirintos da vida, com suas dificuldades e possibilidades. É um longo trabalho de fortalecimento dos pés para caminhar e manter a disposição para encontrar as saídas, cuidando do cultivo da paciência e da persistência para não desistir diante dos obstáculos.

A construção de uma boa auto-estima surge como alicerce de força de vida. Está profundamente associada à resiliência, ou seja, à combinação entre flexibilidade e força para enfrentar os obstáculos, à criatividade para encontrar saídas, à visão otimista, à esperança, à fé e ao cultivo da alegria pelas coisas simples. Com isso, amplia-se a capacidade amorosa, permitindo a celebração da vida e a possibilidade de sonhar. Acreditar em si mesmo, em sua força, em suas possibilidades de ser bem-sucedido, é ingrediente básico da auto-estima, que influencia o grau de autodeterminação.

Mas, quais os fatores básicos que fortalecem nossos pés para caminhar pelos labirintos da vida, e quais os que nos fazem esmorecer, descrendo de nós mesmos, deixando de aproveitar as oportunidades que surgem, sem conseguir transformar as dificuldades em desafios a serem vencidos?

O excelente estudo que forma a base de *Labirinto de Espelhos: formação da auto-estima na infância e na adolescência* nos remete para a fundamental influência da força do amor, tal como o fazem os estudos recentes da neurociência afetiva a respeito da formação das estruturas cerebrais. A formação da boa auto-estima depende profundamente do olhar amoroso de apreciação, do ser visto como pessoa de valor, com competência, no mínimo por uma pessoa significativa nos círculos de convivência. O papel de destaque nesse processo pertence à família, independente de sua composição (se com pais casados, separados, em novos matrimônios etc). A família é a principal fonte de apoio estável, que pode servir de bússola para guiar nossos passos nos labirintos da vida.

Nas redes de apoio, é também fundamental o papel da escola. Família e escola são as duas principais fatias do mundo nos primeiros anos de vida. Familiares, colegas, professores e outras pessoas significativas são como espelhos por meio dos quais construímos, no decorrer da infância e da adolescência, a maneira de nos vermos. Crianças e jovens que se sentem amados, respeitados, escutados, compreendidos, valorizados e estimulados a desenvolverem suas habilidades e competências têm maior probabilidade de apresentar boa auto-estima.

O estudo aqui apresentado aponta claramente para a associação entre baixa auto-estima e violência, considerada um problema de saúde pública. A violência psicológica tem, nesse contexto, papel de destaque: a dor das palavras que ferem, humilham, magoam, bem como a observação da dor do casal parental que se maltrata física ou emocionalmente, acarreta marcas profundas no desenvolvimento de crianças e jovens. Poder-se-ia dizer que a violência das palavras não fratura nenhum osso, mas fratura e deforma a auto-estima.

Porém, apesar dos percalços da vida de muitos jovens, o que este livro mostra é que predomina nos adolescentes uma visão positiva de si

mesmos, visão melhor do que muitos adultos têm sobre eles, principalmente quando, preconceituosamente, os chamam de 'aborrescentes'. A conclusão é que familiares, educadores, profissionais de saúde e responsáveis por políticas públicas precisam reconhecer com mais clareza e aproveitar melhor o rico potencial dessa visão positiva do jovem em relação a si mesmo, em que se descreve como legal, feliz, alegre, simpático, brincalhão, divertido, carinhoso, solidário, engraçado e extrovertido, valorizando a amizade. Fundamentar ações de trabalho a partir dessa visão, procurando caminhos de desenvolvimento de habilidades e competências, é um passo decisivo na promoção da saúde.

O grande valor dado ao afeto nos relacionamentos preenche os requisitos básicos para que os adolescentes atuem como 'construtores da paz'. Convém lembrar que a atual definição holística da paz significa cuidar bem de si mesmo, dos outros e do ambiente. Vale ressaltar que muitos estudiosos sobre a questão da violência e da resolução de conflitos enfatizam que, na maior parte do tempo, no cotidiano de todos os povos, os momentos de convivência pacífica sempre predominaram sobre os momentos de conflito destrutivo, desde a mais remota antigüidade até os dias de hoje. A questão, portanto, não é eliminar a violência, e sim encontrar caminhos para ampliar a paz e desenvolver habilidades para a transformação de conflitos potencialmente destrutivos em terra fértil gerando soluções razoáveis para todos os envolvidos. Os atributos que predominam no autoconceito dos adolescentes pesquisados podem inspirar os adultos que não conseguiram manter dentro de si essa alegria de viver e a crença na força do amor, resgatando, em seu interior, sentimentos tão essenciais à boa qualidade da vida de todos nós.

Maria Tereza Maldonado
Psicóloga e escritora

Apresentação

A mitologia grega conta a história de homens e mulheres que entrelaçaram suas vidas ao Labirinto de Creta, local em que estava preso um perigoso monstro – o Minotauro. O labirinto foi construído pelo arquiteto Dédalo, a pedido do poderoso Rei Minos da ilha de Creta. Era uma construção repleta de caminhos e passagens dispostos da maneira mais confusa possível, para impedir que qualquer pessoa pudesse sair de suas entranhas. Como o filho do Rei Minos havia sido morto ajudando o Rei Egeu da cidade de Atenas, todos os anos, o Rei Egeu era obrigado a sacrificar sete moças e sete rapazes atenienses ao Minotauro.

Teseu era filho do Rei Egeu, mas foi deixado com a mãe em outro país desde seu nascimento, sem conhecer a identidade de seu pai. Ao chegar à juventude, foi enviado pela mãe para Atenas, a fim de que herdasse o reinado. A caminho de seu destino, Teseu mostrou suas qualidades tirando a vida de bandidos, tornando-se famoso e querido pelo povo mesmo antes de chegar a Atenas. Lá chegando, foi recebido pelo Rei Egeu, que estimulado pela esposa, tentou matar Teseu, sem saber que ele era seu filho. A morte não chegou a ocorrer, pois Teseu se declarou como filho, sendo reconhecido pelo pai.

O destino de Teseu continuou intricado e tortuoso. Foi enviado pelo pai à Creta com a finalidade de matar o Minotauro, fazendo parte do grupo que seria entregue ao monstro. Lá chegando, a filha do Rei Minos, Ariadne, apaixonou-se por Teseu, ao vê-lo desfilar para a morte. Ariadne procurou Dédalo e perguntou-

lhe o segredo para fugir do labirinto. Em seguida, encontrou-se com Teseu e deu-lhe um novelo de linha para que o fosse desenrolando à medida que entrasse no labirinto, com a condição de que se casassem depois. Com essa ajuda, Teseu matou o Minotauro, saiu pelas confusas passagens e levou Ariadne e os jovens atenienses de volta a terra de seu pai. Todavia, a complicada vida de Teseu deu novas voltas: Ariadne morreu no caminho de volta e o Rei Minos se matou pensando que o filho havia morrido. Teseu tornou-se um rei muito bom para Atenas. Teve uma vida de lutas, tendo sido visto como um rei muito justo. Ao final da vida, expulsou o filho para a morte, enganado pela própria esposa. Morreu assassinado por um amigo, havendo indícios que foi banido de Atenas. Com sua morte, foi novamente considerado por seu povo como herói e protetor dos indefesos.
A vida de Dédalo também se mostrou intimamente ligada ao labirinto que construiu. Por ter facilitado a fuga de Teseu, Dédalo foi preso no labirinto junto ao outro filho – Ícaro. Para fugir, construiu um par de asas para si e outro para o filho. Avisou ao filho que não voasse muito alto para que a goma não derretesse e a asa não se soltasse. O prazer da vista e a viagem maravilhosa transtornaram Ícaro, que subiu cada vez mais alto, esquecendo-se das recomendações do pai. Dédalo ficou só, banido de sua gente e sem filhos.

(Hamilton, 1983)

A vida do ser humano é um verdadeiro labirinto, repleto de passagens e veredas que criam inúmeros caminhos possíveis de serem trilhados. Esse labirinto, para Teseu e Dédalo, ou para cada criança recém-nascida, nos dias de hoje, pode representar tanto uma infinita possibilidade de transformação de rumos quanto um ciclo infindável de retornos sem sentido. Esse emaranhado de caminhos são entrecruzados não apenas pelas circunstâncias materiais que a vida proporciona a cada indivíduo, mas especialmente pelas pessoas que o atravessam. Para Teseu e Dédalo, o labirinto de suas vidas mostrou-se cheio de desafios e perdas, sofrimentos, alegrias e escolhas. Tomaram decisões que repercutiram em suas próprias vidas e na daqueles que mais amaram.

Para os místicos, o labirinto significa um percurso em que se integram símbolos de morte e de ressurreição; representa os caminhos da vida com seus desvios, incertezas, sensações, pensamentos e emoções; o labirinto possibilita superar dificuldades e encontrar saídas, tal como fez Teseu, ao esticar um novelo de linha, ou Dédalo, ao criar asas.

Uma criança recém-nascida trilha seus próprios passos, desde o primeiro ar inalado por seus pulmões. Inicialmente, precisa contar com os fios de Ariadne deixados pelos pais e por outros adultos que lhe amam e cuidam até que perceba suas próprias asas e crie coragem para voar. Para aquelas pessoas que trilham solitárias o labirinto, voar se torna mais difícil.

Investigar a capacidade de o adolescente apreciar seu jeito de ser e mostrar ao mundo seus valores e competência é o tema central deste livro, que tem como fundamento que as influências familiares e sociais são as raízes que permitem à criança construir sua auto-estima e obter pleno desenvolvimento até a vida adulta.

É neste sentido que foi concebida a metáfora dos espelhos incrustados nas paredes do labirinto. A cada passo dado nesse ambiente, o indivíduo vê a si próprio, inserido no contexto mais geral do local em que está. Ao mesmo tempo, vê os outros ao seu redor e é visto por eles em diferentes pedaços do caminho. A continuidade e a intensidade dos olhares e sentimentos criam e transformam seres humanos e relacionamentos.

A auto-estima é uma característica humana forjada a partir dos olhares que a criança direciona e recebe dos espelhos que encontra ao percorrer o labirinto de sua vida. Envolve a capacidade humana de refletir sobre si próprio, descrevendo, julgando e avaliando a pessoa que é. Para que sua formação ocorra, o ser humano é, simultaneamente, observador e observado, juiz e julgado, avaliador e avaliado.

Cada vez mais presente na discussão de inúmeros problemas individuais e sociais, a auto-estima é apontada como um fator decisivo na relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros. Exerce uma marcante influência na percepção dos acontecimentos e das pessoas, influenciando de forma considerável o comportamento e as vivências do indivíduo. As experiências passadas e do cotidiano, as opiniões relevantes de pessoas

significativas, a visão cultural existente, os sentimentos e as percepções de si mesmo, as inseguranças, os êxitos e os fracassos estão na base da construção da auto-estima desde a mais tenra infância.

O reconhecimento de que as situações adversas da vida têm um importante papel no julgamento de si – interferindo na postura que se assume perante a vida – motivou a investigação de uma possível associação entre o nível de auto-estima de adolescentes escolares das escolas públicas e particulares do município de São Gonçalo/Rio de Janeiro e a violência familiar e social que vivenciam em casa, nas escolas e nas comunidades em que vivem.

O pressuposto norteador deste livro é o de que a violência contra a criança e o adolescente está inversamente associada ao conceito de si mesmo. Essa forma de violência representa um terrível obstáculo no labirinto percorrido por muitas crianças. Pode ser caracterizada pela existência de um sujeito em condições superiores (idade, força, posição social ou econômica, inteligência, autoridade) que comete um dano físico, psicológico ou sexual, contrariamente à vontade da vítima ou por consentimento obtido a partir de indução ou sedução enganosa (Deslandes, 1994). Além da violência, outras situações adversas à vida da criança e do adolescente costumam estar relacionadas a níveis mais baixos de auto-estima, razão pela qual foram incluídos, no presente estudo, abuso de drogas, gravidez precoce, fracasso escolar, delinqüência, idéias de morte, agressões escolares e depressão (Tamayo & Cunha, 1983; Dourado, 1984; Rosenberg, 1989; Mecca, Smelser & Vasconcellos, 1989; Gross & Alder, 1970; Gomes, 1994).

A aquisição da auto-estima pela criança está intrinsecamente relacionada ao autoconceito. Embora na prática os conceitos freqüentemente se misturem, refletem concepções diferenciadas. Entende-se por auto-estima a avaliação que a pessoa faz de si mesmo. Expressa uma atitude de aprovação ou de repulsa e até que ponto ela se considera capaz, significativa, bem-sucedida e valiosa. É o juízo pessoal de valor expresso nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo. É uma experiência subjetiva que pode ser acessível às pessoas através de relatos verbais e comportamentos observáveis (Coopersmith, 1967).

O autoconceito se refere à organização hierárquica e multidimensional de um conjunto de percepções de si mesmo. O conteúdo dessas percepções é tudo aquilo que o indivíduo reconhece como fazendo parte de si. Tamayo e Cunha (1981), pesquisadores de referência para o tema no país, consideram que o *self* é adaptável, regulado pelo dinamismo individual, pelas características da interação social e pelo contexto situacional; é também eminentemente social, já que gera e é gerado nas interações sociais.

No cenário nacional, o autoconceito e a auto-estima são mais comumente abordados em livros de auto-ajuda. Popularizaram-se no senso comum, através de palavras de fácil emprego que 'psicologizam' as relações humanas (Gobitta, 2000).

A literatura internacional agrega ao conhecimento mais popular uma longa lista de trabalhos científicos sobre o tema. Mruk (1995) se preocupa em estimular o enfoque científico na consideração da auto-estima, porque: 1. é um fenômeno muito complexo, estando fortemente associado a outros construtos da personalidade; 2. está implicada na vida cotidiana, relacionando-se à saúde mental – para o National Advisory Health Council (1996), é o principal indicador de saúde mental; 3. um valor depreciativo de si mesmo se associa a graves fenômenos mentais, como depressão, suicídio, sentimentos de inadequação e ansiedade; 4. é um conceito importante para as ciências sociais, uma vez que aborda a percepção das pessoas sobre si mesmas, tendo uma interlocução direta com a experiência das condições sociais básicas, estruturais e relacionais vividas na sociedade; 5. nunca alcançou o significado social como o obtido no momento atual.

A auto-estima é considerada por alguns como um dos indicadores sociais fundamentais para a análise do progresso social, mesmo entre alguns pesquisadores envolvidos em estudos sociológicos (Wells & Marwell apud Mruk, 1995). Estes se inserem entre aqueles que compreendem a relevância da subjetividade humana na gênese dos processos sociais.

Os atributos mais conhecidos de uma pessoa com alta auto-estima são: manter uma imagem bastante constante e positiva das próprias capacidades; ser criativo; ter facilidade para assumir papéis ativos em grupos

sociais; expressar as próprias visões; tender a um bom desempenho acadêmico; preocupar-se pouco com medos e ambivalências; orientar-se mais direta e realisticamente às metas pessoais; demonstrar confiança e otimismo nos próprios atributos, nas habilidades sociais e qualidades que possui; ser pouco sensível às críticas (Coopersmith, 1967).

Já um indivíduo com baixa auto-estima tende a: apresentar sentimentos de isolamento e ansiedade; ser sensível às críticas; ter maior dificuldade de afirmar as próprias opiniões e necessidades; desistir com facilidade, evitando desafios; ter reduzida a clareza e o entendimento de si próprio, evitando situações de risco e expondo-se pouco (Huebner, 1997; Baumeister apud Gobitta, 2000). Costa (2000: 28), um importante educador brasileiro, aborda os problemas provocados pela baixa auto-estima a partir do espaço escolar:

> A auto-estima é, talvez, a variável mais crítica, que afeta a participação exitosa de um adolescente com outros em um projeto. Os adolescentes com baixa auto-estima desenvolvem mecanismos que provavelmente distorcem a comunicação de seus pensamentos e sentimentos e dificultam a integração grupal.

Outros autores internacionais também se referem a essa questão (Sánchez & Escribano, 1999; Branden, 2000), acrescentando que as dificuldades atingem não apenas a própria pessoa, mas também aquelas com que ela se relaciona:

> Além de problemas biológicos, não consigo pensar em uma única dificuldade psicológica – da ansiedade e depressão ao medo da intimidade ou do sucesso, ao abuso de álcool ou drogas, às deficiências na escola ou no trabalho, ao espancamento de companheiros e filhos, às disfunções sexuais ou à imaturidade emocional, ao suicídio ou aos crimes violentos – que não esteja relacionada com uma auto-estima negativa. De todos os julgamentos importantes que fazemos, nenhum é tão importante quanto o que fazemos sobre nós mesmos. A auto-estima positiva é requisito importante para uma vida satisfatória. (Branden, 2000: 9)

Todavia, não há consenso absoluto sobre os atributos característicos das pessoas com baixa auto-estima, especialmente no que se refere a: impulsão para comportamentos desviantes, agressivos ou violentos (Kaplan, Martin & Johnson, 1986; Schoemaker, 1996; Bauer, 1996); falta de afeição e dificuldade nas relações familiares (Millán, Valenzuela & Vargas, 1994) e reduzida resiliência (Werner, 1986). Um exemplo da divergência existente se refere à questão dos comportamentos desviantes e/ou violentos: algumas investigações encontraram forte associação com a auto-estima; outros mostraram fraca ou nenhuma associação. Esses dados evidenciam lacunas no entendimento da questão.

A preocupação com a auto-estima na adolescência merece ocupar lugar de destaque nas áreas da saúde e da educação no Brasil. Autores internacionais enfatizam que a saúde da sociedade depende em grande parte do estado psicológico das pessoas que se colocam perante um desafio (Mecca, Smelser & Vasconcellos, 1989), ato que depende da confiança que elas têm em si próprias.

Um exemplo do desenvolvimento que a questão tem alcançado na gestão escolar vem dos EUA. Ainda em 1984, na Califórnia, uma comissão de especialistas para o estudo da auto-estima a considerou como uma forma de imunidade, o que tornaria os estudantes mais aptos a lidarem de maneira eficiente com os problemas da vida cotidiana. Escolas em todo o país ostentaram cartazes e adesivos orientando os educadores a enaltecerem sempre a criança, visando, de uma forma equivocada, a inculcar uma visão de si positiva. A concepção de auto-estima adotada e as medidas tomadas por essa comissão mostraram resultados preocupantes, criando uma geração incapaz de enfrentar um 'não'. Esse fato evidenciou o pouco conhecimento de ações eficazes para potencializar uma auto-estima bem-sucedida (Departament of Education, 1990).

Outro exemplo de destaque é o de um Congresso, realizado na Califórnia/EUA no ano 2000, intitulado "Como preparar a juventude para o século XXI". Nesse encontro, o tema central foi justamente o papel da auto-estima, baseado no fato de que cerca de 30% dos jovens americanos não se tornam cidadãos produtivos porque não se sentem bem consigo mesmos (Veiga, 2000).

Embora seja reconhecida, internacionalmente, a valiosa importância da percepção de si mesmo nas relações sociais, no Brasil, há uma ausência de estudos enfocando o tema. Há, ainda, desconhecimento da magnitude que a visão de si mesmo possui na vida pessoal e social e ausência de estudos sobre a percepção que o jovem tem de si, mesmo de estudos relacionados a um fenômeno tão atual e presente na realidade brasileira – a violência.

Não foi por acaso que a presente investigação da relação entre auto-estima e violência na adolescência foi executada no município de São Gonçalo, local onde as situações adversas de vida despontam com intensidade. Ele integra a região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, possuindo grande porte: é o segundo maior município do estado em termos populacionais e o décimo quinto do país. Está localizado a cerca de 20Km da cidade do Rio de Janeiro. Nesse local, a violência social se manifesta com intensidade, mas ainda é precário o conhecimento científico sobre a questão da infância e adolescência. Estatística do ano 2000 contabiliza uma população de 309.216 crianças e adolescentes (0 a 19 anos) morando em áreas urbanizadas (IBGE, 2001).

O município teve um crescimento desordenado e intenso nos últimos 40 anos, passando de 85 mil habitantes no ano de 1940 para 889.828 habitantes em 2000. A infra-estrutura não acompanhou esse crescimento, que se deu às custas basicamente de população de baixo poder aquisitivo. No ano de 1995, a região possuía um Produto Interno Bruto – PIB *per capita* – muito mais baixo (R$ 2.351) que o dos municípios vizinhos – Rio de Janeiro (R$ 8.500) e Niterói (R$ 7.101) –, não havendo, ainda hoje, um movimento significativo de mudança dessa realidade. Apresenta taxa de crescimento demográfico anual acima da observada para o município do Rio de Janeiro, agravando a situação de pobreza existente na área (Programa de Saúde da Família & Programa de Agentes Comunitários de Saúde, 2001).

O município também carece de atividades culturais e esportivas, oferecendo poucas instituições sociais de apoio aos moradores de baixa renda. A classe média do município costuma se educar, consumir e se divertir nos municípios vizinhos. O Índice de Desenvolvimento Infantil é preocupante. Ocupa a 50ª posição no Estado do Rio de Janeiro, com apenas

0,2% das crianças entre 0 e 3 anos matriculadas em creches e 27,5% das entre 4 e 6 anos em pré-escola (Unicef, 2001). Essa escassez de serviços públicos fundamentais ao bom crescimento e ao desenvolvimento infantil é uma clara manifestação da violência estrutural, que potencializa a ocorrência de várias outras formas de vitimização.

A taxa de alfabetização é menor do que a do Rio de Janeiro (CIDE, 1995-1996). A rede pública de ensino de São Gonçalo é composta por 177 escolas, algumas sem oferecer todas as séries escolares, não atendendo de forma integral à população estudantil que necessita de escolas com o 1º grau completo próximas às suas residências.

As mortes por violências e acidentes constituíam a segunda causa de morte do município em 1998, configurando 15,3% do total de mortes (Programa de Saúde da Família & Programa de Agentes Comunitários de Saúde, 2001).

A respeito da violência contra a criança e o adolescente, o município carece de informações sistematizadas e são poucas as instituições que conseguem atuar de forma eficaz, não existindo integração real com o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Esses fatores contribuem negativamente para o enfrentamento da questão.

Nesse sentido, foi importante o apoio local recebido para a realização do presente livro. Espera-se proporcionar o aumento do conhecimento sobre formas de lidar com crianças e adolescentes e sobre a magnitude da violência na cidade. Também se pretende apoiar futuras ações preventivas no âmbito da educação e da saúde, além de contribuir para uma intervenção mais incisiva na sensibilização e capacitação de profissionais envolvidos no atendimento a essa clientela. Discutir a importância da defesa dos direitos da criança e do adolescente certamente contribuirá para reduzir os custos socioeconômicos decorrentes do atual quadro de violência e exclusão social a que crianças e adolescentes estão submetidos.

O livro contempla quatro capítulos. No primeiro, está introduzida a idéia de espelho social, representado pelas bases teórico-conceituais que formam a auto-estima na infância e adolescência: a família, a escola e a violência contra a criança e o adolescente. Além disso, introduz-se neste capítulo a bússola que norteou todo o trabalho investigativo: sua base

metodológica. Detalha-se o caminho percorrido para alcançar os resultados obtidos, os materiais e métodos utilizados.

A partir de então, iniciam-se os resultados apontados pelos adolescentes. No segundo capítulo se descreve o olhar dos jovens sobre si mesmos; a seguir, apontam-se as tramas relacionais do adolescente com os familiares, sua infância e suas experiências na família, enfatizando as formas como se vê através do espelho familiar. O quarto capítulo introduz olhares mais distanciados, mas certamente importantes: o relacionamento dos jovens com seus colegas e professores, indicando o modo como crêem ser vistos por esses atores sociais. Em todos esses capítulos se dá ênfase à forma como os jovens se relacionam, sofrem e elaboram as violências sofridas.

Por fim, apresenta-se o cruzamento desses olhares no labirinto de espelhos, que, embora múltiplos, são também um só. A visão que o jovem tem de si é como uma imagem composta por infinitos feixes de luzes, sombras e tonalidades, que só fazem sentido aos olhos daquele que a admira. Perspectivas de atuação são discutidas, pensando em promoção da saúde e estratégias de prevenção aos agravos à saúde na infância e adolescência.

Inúmeras instituições contribuíram para a realização deste livro, primeiramente o Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli (Claves), integrante do Departamento de Epidemiologia e Métodos Quantitativos em Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública e do Instituto Fernandes Figueira, unidades da Fundação Oswaldo Cruz. Também contribuíram fundamentalmente o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), apoiando diretamente o projeto de investigação, e o Programa PIBIC/Fiocruz e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) com bolsas de pesquisa. Também a Editora Fiocruz apoiou de forma importante e qualificada na etapa de divulgação do trabalho.

Foi igualmente relevante o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de São Gonçalo, assim como das escolas públicas e particulares, que, com a colaboração de seus diretores, coordenadores e mestres, nos possibilitaram conhecer melhor como o adolescente se vê e se sente, bem como o labirinto de espelhos através dos quais a imagem de si é construída.

Um agradecimento especial e afetuoso à equipe que trabalhou diretamente na empreitada rumo ao 'conhecimento de si', crescendo como pessoas à medida que se acercava do mundo interior dos jovens. E, fundamentalmente, vale dizer 'muitíssimo obrigado' aos adolescentes do município de São Gonçalo, que tanto nos ajudaram, contribuindo com suas idéias, sentimentos e confissões sobre si mesmos.

Uma Bússola no Labirinto: bases que formam e investigam a auto-estima

1

A preocupação com o autoconhecimento acompanha a história do ser humano. Um exemplo procede do século V (a.C.), quando Sócrates exortava seus discípulos a conhecerem a si mesmos. Todavia, passar da noção de autoconhecimento para a de auto-estima é fato recente. Ainda hoje, em vários idiomas, como o italiano e o francês, o termo não existe (Voli, 1998).

O sentido dado ao termo no passado difere do que hoje conhecemos. Era relacionado ao narcisismo, esnobismo, egocentrismo, hedonismo, sentimento de superioridade e outras conotações de caráter individualista (Voli, 1998). Seu significado estava imerso em total senso comum. Esta talvez seja uma das razões pela qual o tema foi, por décadas, considerado sem cientificidade e negligenciado por teóricos (Bednar & Peterson apud Gobitta, 2000).

Atualmente, no meio científico, o sentido hedonístico de auto-estima foi modificado, acrescentando-se ao termo conotações de responsabilidade do indivíduo por si mesmo e, ainda, de sua relação consigo e com os demais. Isso mudou radicalmente a percepção do conceito e de sua importância na educação, na saúde e na vida de maneira geral (Voli, 1998; Branden, 2000).

O primeiro a analisar sistematicamente a noção de autoconceito e a auto-estima foi William James – um dos precursores da psicologia como ciência –, em 1890, na sua publicação intitulada *The Principles of Psychology*, na qual dedicou um capítulo a The consciousness of self. O autor definiu

autoconceito como o conjunto de tudo aquilo que o indivíduo pode chamar de seu, não só o seu corpo e suas capacidades físicas, mas também sua casa, seu cônjuge, suas crianças, seus antepassados e amigos, sua reputação e seu trabalho, sua terra e sua conta bancária. James entendeu que a auto-estima é a percepção do que se é e do que se faz, determinada pela relação das supostas realidades e potencialidades individuais.

O autor ainda fez uma analogia matemática ao definir a auto-estima como uma fração em que as pretensões são o denominador e o sucesso o numerador (James apud Mruk, 1995). Logo, para James, a auto-estima pode ser melhorada, aumentando os sucessos (numerador) ou diminuindo as pretensões (denominador). Cada pessoa teria, hipoteticamente, a capacidade de se avaliar em termos de sucessos e fracassos e de eleger os atributos que considerar de maior valor. Decerto que a eleição do sucesso e do fracasso individual passa pelos parâmetros de sucesso e fracassos de cada sociedade e cultura.

Essa vinculação da auto-estima com o social na produção do arcabouço emocional do indivíduo se cristaliza na definição do caráter multidimensional do *self*:

- *self* material, formado pelos bens materiais;
- *self* social, revelado pela maneira como o indivíduo é percebido pelos outros;
- *self* espiritual, formado pelas disposições e faculdades psicológicas.

O componente afetivo da auto-estima é destacado por James. A auto-estima é concebida como um sentimento ou emoção que depende das atitudes e dos valores sociais. É também percebida como um atributo dinâmico e sujeito a mudanças.

Daí em diante, pelo menos nos 60 anos seguintes, o estudo sobre o tema não se desenvolveu (Mruk, 1995). Em meados do século XX, a fenomenologia trouxe à tona o estudo do autoconceito. Nessa perspectiva, Combs & Snygg (1949) comentaram sobre o 'si-mesmo' funcional e estrutural, com o próprio sujeito organizando as percepções de si e do ambiente. Esses autores apontaram que a realidade de cada indivíduo é o que seu campo perceptual lhe oferece.

Outra fonte de estudo sobre a questão provém da psicologia social. Rosenberg (1989), em 1965, introduziu no estudo da auto-estima teóricos do interacionismo simbólico, descrevendo a importância do processo pelo qual o indivíduo se torna membro integrado do seu grupo social (Mead, 1953; Goffman, 2002). Enfatizou que o indivíduo internaliza as idéias e atitudes expressas por figuras-chave em sua vida e pela cultura, passo importante para se apreender as bases da formação da auto-estima. Rosenberg ressaltou que a criança pequena não pode penetrar diretamente em sua própria experiência; primeiro percebe a forma como as pessoas reagem a ela, experimenta os próprios sentimentos e reações, para então aprender a pensar em si.

A investigação de Rosenberg foi um marco divisório no estudo da auto-estima. Nos moldes de um estudo epidemiológico com cinco mil escolares de Nova Iorque/EUA, definiu auto-estima como uma avaliação que o indivíduo efetua e comumente mantém em relação a si mesmo, expressando uma atitude de aprovação ou desaprovação. A auto-estima é uma atitude positiva ou negativa para com um objeto particular: o 'si-mesmo'. Não envolve apenas um sentimento, implica, também, a percepção e a cognição, fatores envolvidos na formação das atitudes.

Rosenberg (1989) demonstrou empiricamente a importância dos valores sociais adquiridos e experimentados no contexto da cultura para a formação da auto-estima. Também constatou que os membros de uma cultura comum, que possuem padrões semelhantes e socialmente valorizados, têm em geral concepções similares a respeito do eu ideal, desejado. Assim sendo, os padrões culturalmente definidos de aceitação social fornecem um modelo, segundo o qual as aspirações e os ideais são estruturados e através do qual a pessoa gradua o olhar sobre si mesma. O triunfo e o malogro são definidos em relação a esse padrão, e as comparações sociais aparecem como uma base importante de auto-avaliação.

Outros dois importantes autores, contemporâneos a Rosenberg, que investigaram sobre auto-estima, foram Coopersmith (1967) e Branden (1969). Stanley Coopersmith, em 1967, publicou o livro *The Antecedents of Self-Esteem*. Definiu auto-estima como a avaliação que o indivíduo faz de

si mesmo, a atitude de aprovação ou de repulsa, considerando sua capacidade, seu valor e seu sucesso. É o juízo pessoal valorativo que o indivíduo tem consigo mesmo. Nathaniel Branden (1969) foi um psicólogo clínico orientado por uma abordagem humanística. Em seu trabalho, enfatizou dois componentes básicos da auto-estima: o valor que o indivíduo tem por si próprio e a competência que possui nas atividades que realiza. O autor salienta a importância da dinâmica desses componentes e que autoconfiança e auto-respeito são atitudes baseadas no valor próprio e na competência (Mruk, 1995).

Outro teórico da personalidade que trouxe contribuições para a compreensão da auto-estima foi Carl Rogers (1977). Ainda em 1959, considerou que a auto-estima depende da coragem para se tornar e permanecer autêntico. De acordo com Gobitta (2000), tal colocação é o corolário para uma teoria das diferenças individuais, conceito essencial para uma definição da auto-estima.

Os autores citados contribuíram para a definição dos construtos autoconceito e auto-estima e conformam as raízes do atual pensamento sobre o tema. Em 1984, uma comissão de estudiosos denominada Task Force to Promote Self-Esteem (apud Voli, 1998) introduziu ao conceito da auto-estima uma nova abordagem. Definiu-a não apenas pela apreciação do próprio valor e importância, mas como um compromisso do indivíduo em assumir a responsabilidade por si mesmo e por suas relações interpessoais.

A partir desse breve panorama, constata-se que as idéias apresentadas contribuíram substancialmente para a definição das temáticas em questão: James enfatizou a forma como o indivíduo elege suas metas; Cooley e Mead ressaltaram a importância do outro significativo; Rogers, a autenticidade do eu; Rosenberg, o aspecto sóciocultural; Coopersmith, o aspecto valorativo; e, mais recentemente, a comissão Task Force to Promote Self-Esteem ressaltou o valor da responsabilidade individual e social. Essas idéias facilitam a compreensão dos determinantes da auto-estima nos dias atuais.

Marcando as Diferenças:
auto-estima e autoconceito

Várias concepções existiram e existem sobre o conceito de si mesmo, formuladas por estudiosos de abordagens variadas e com denominações diversas, o que gera indubitavelmente confusões conceituais e metodológicas. Por essa razão, vale a pena marcar as diferenças existentes entre elas.

Os seguintes vocábulos são encontrados como referentes ao conceito de si: *self*, ego, si-mesmo, eu-mesmo, auto-imagem, autoconceito, auto-estima, autopercepção, autovalorização, auto-identidade, autoconhecimento, autoconsciência, auto-aceitação, auto-respeito, autovalor, auto-sentimento e auto-avaliação. Tais termos são utilizados indistintamente, ora como sinônimos, ora como conceitos diferenciados, sem que haja uma definição clara entre ambos (Palácios & Hidalgo apud Gobitta, 2000). Independente da terminologia, quase todas as teorias da personalidade encerram numa construção que indica uma organização do comportamento.

Vários autores confirmam que a maior freqüência de conceituações confusas ocorre em relação aos termos autoconceito, auto-avaliação, auto-imagem e auto-estima (Gobitta, 2000; Souza, 1978; Scherb, 1998). Para alguns, parece ser impossível que auto-estima e autoconceito sejam construtos abordados de forma exclusiva, pela dificuldade de se marcar a linha divisória de um e de outro (Veiga, 1990).

Costa (2000) indica que o autoconceito é a versão racional da auto-estima, incluindo também componentes cognitivos e comportamentais. Nesse sentido, a auto-estima deve ser considerada uma face, uma dimensão do autoconceito, seu componente afetivo e seu aspecto avaliativo e julgador. Já Gobitta (2000) define o autoconceito como um 'conjunto' de conceitos, de representações, de juízos descritivos e valorativos a respeito do próprio sujeito.

Outro ponto de distinção entre os autores é a avaliação da auto-estima segundo sua forma global, tal como proposta por Rosenberg e efetuada no presente estudo, ou em áreas específicas de relacionamento e competência – estratégia utilizada por Coopersmith. Por trás dessas linhas teóricas, está a pergunta: a auto-estima é um fenômeno global ou situacional?

Autores que a consideram de forma total admitem a existência de um sentimento geral de si que permearia as ações do indivíduo de forma relativamente consistente, influenciando suas percepções, desempenho e outros comportamentos.

Entre os que preferem mensurar a auto-estima em áreas específicas, supõe-se, por exemplo, que uma pessoa possa se sentir competente e valorizada na família e não na escola. Ou então, que alguém se sinta competente em matemática e não em português. Mesmo para esses autores, a tentativa de compor a auto-estima global procede, pois analisando as áreas específicas se chega a resultados globais. Parece não haver dúvida de que indivíduos tendem a ter um sentimento generalizado de apreciação de si mesmos, introduzindo a complexidade de como essa estrutura fundamental pode ser única e, ao mesmo tempo, divisível.

Provavelmente, como coloca Mruk (1995: 25), a dificuldade mais frustrante no estudo da auto-estima "é que se trata de um fenômeno impuro". Por impuro entende-se que o estudo deste construto da personalidade em si é tarefa difícil, pois "a auto-estima está relacionada com muitos outros fenômenos e experiências do *self* " (1995: 25).

Além de impuro, um outro atributo que complexifica o entendimento da auto-estima é o seu grau de estabilidade ou instabilidade. Não existe consenso na literatura a esse respeito. Alguns autores apontam para a estabilidade da auto-estima, onde esta é instituída na infância e se mantém no mesmo nível durante toda a vida (White, 1959; Rosenberg, 1989; Bednar, Wells & Peterson, 1989). Para Coopersmith (1967), o indivíduo mantém o seu grau de auto-estima, embora possam acontecer mudanças momentâneas e situacionais, na maneira como se avalia. Blascovich e Tomaka (apud Silva, 2001), a compreendem como um traço de personalidade, uma vez que o seu nível tende a ser consistente no mesmo indivíduo ao longo da vida. Reiterando esse posicionamento, Block e Robins (apud Hutz, 2002) afirmam que, embora no início da adolescência os indivíduos sejam suscetíveis à maior inconstância dos sentimentos sobre si, a auto-estima tende à estabilidade ao longo do processo vital.

Já outros estudiosos enfatizam o processo dinâmico da auto-estima em função das flutuações das circunstâncias da vida, onde o desempenho do ator social pode mudar com o passar dos anos, e, por conseguinte, a visão que possui de si mesmo (James, 1890; Pope, Mchale & Craighead, 1988). Nessa perspectiva, o nível da auto-estima não é estabelecido definitivamente na infância, podendo oscilar no decorrer da vida, aumentando à medida que o indivíduo vai amadurecendo ou deteriorando-se. Momentos significativos da vida também são capazes de afetar a auto-estima de forma importante, alterando de alguma forma o padrão anteriormente estabelecido (Huebner, 1997; Martins, 1997).

É importante para as áreas de saúde e educação ressaltar a importância de considerar a auto-estima como um processo sujeito a mudanças. É preciso reconhecer que ela é caracterizada por um processo dinâmico e contínuo, sendo estabelecida e estruturada desde a infância, mas podendo se modificar, em alguma monta (talvez não de forma radical), ao longo da vida. Para tanto, depende da capacidade de transformação do indivíduo e das circunstâncias por ele enfrentadas. Pode-se inferir um aparente paradoxo: a auto-estima tem uma 'estabilidade instável' (Mruk, 1995).

O Desenvolvimento da Auto-Estima na Criança

O 'eu' é construído por imagens e opiniões que os outros significativos lançam através do 'espelho social' e que são incorporadas ao *self* desde a mais tenra infância (Cooley apud Harter, 1993).

Nessa perspectiva, as experiências familiares, com o professor e com o grupo social mais estendido, serão o molde para as opiniões que a criança irá formando sobre si e embasarão os valores atribuídos a si mesmo (Huebner, 1997). Quando estas experiências vêm acompanhadas de críticas excessivas, humilhações e depreciações, provavelmente a opinião e o valor que a criança atribuirá a si serão coerentes com essas vivências negativas.

Existem condições que facilitam a auto-aceitação e diminuem os conflitos. Uma das mais importantes é a dos pais (e pessoas significativas para a criança) que acolhem a visão e os valores infantis, facilitando a aquisição de respeito e confiança em si (Rogers, 1977).

Dentre os fatores determinantes para o desenvolvimento da auto-estima, estão o valor que a criança percebe dos outros em direção a si, expresso em afeto, elogios e atenção; a experiência da criança com sucessos ou fracassos; a definição individual da criança de sucesso e fracasso; a forma desta reagir às críticas (Coopersmith, 1967).

A dominação de crianças, a ridicularização, a humilhação, a rejeição e a punição severa tendem a resultar em baixa auto-estima. Sob tal condição, as crianças experimentam menos amor e sucesso e tendem a ficar geralmente submissas e passivas, embora mudando de comportamento, ocasionalmente, para o oposto extremo de agressão e dominação. Segundo Coopersmith, crianças criadas sob tais circunstâncias têm menor probabilidade de serem realistas e efetivas no seu dia-a-dia, tendo mais chance de manifestar padrões de comportamento anti-sociais. Mead (1953) também enfatiza que crianças ignoradas, rejeitadas ou humilhadas tendem a se perceber como sujeitos merecedores de desrespeito.

> Crianças não nascem preocupadas em serem boas ou más, espertas ou estúpidas, amáveis ou não. Elas desenvolvem estas idéias. Elas formam auto-imagens [...] baseadas fortemente na forma como são tratadas por pessoas significativas: os pais, professores e amigos. (Coopersmith, 1967: 2)

Nesse cenário, as instituições socializadoras, principalmente a família e a escola, exercem papéis centrais na discussão da origem e do desenvolvimento da auto-estima. A 'família' é, certamente, a instituição social mais antiga. Nela se estabelecem os contatos mais significativos para a criança, sendo espaço de expressão de conflitos e afinidades (Castro, 1998). Nas últimas décadas, tem aumentado o interesse pelo estudo desse grupo social nos diversos campos do conhecimento. Cada ciência tenta abordá-la sob um ângulo específico. Os etnólogos descrevem as estruturas de parentesco; os juristas analisam as leis referentes à família à luz de

novas realidades sociais; os antropólogos estudam os sistemas familiares em diversas culturas; os sociólogos inquirem o seu funcionamento na atualidade e os psicólogos analisam a repercussão sobre os indivíduos em suas relações dentro da família e com outras famílias (Wagner, 2002).

Como instituição social, a família varia através da história e de uma cultura para outra. Desse modo, assume configurações diversificadas, tendo se consolidado como um modelo nuclear por volta do século XVIII. Como toda instituição social, apresenta aspectos positivos, como núcleo afetivo de apoio e solidariedade, mas também possui aspectos negativos que podem se tornar elementos de coação social, geradores de conflitos e ambigüidades (Camargo & Buralli, 1998).

Sousa & Rizzini (2001) argumentam que o movimento histórico de transformação da família vem alterando não somente sua estrutura, mas também o padrão do seu ciclo de vida, levando-a a apresentar em seu processo de desenvolvimento uma independência de modelos. Segundo as autoras, não há como falar de 'família' como um padrão único a ser seguido ou como um sistema universalizado, mas sim de 'famílias', entendendo que cada qual tem sua estrutura e estilo de funcionamento. Nesse sentido, Bilac (1997: 31) informa que "a variabilidade histórica da instituição família desafia qualquer conceito geral de família".

Há, atualmente, uma série de questionamentos sobre a 'crise da família', que socializa seus membros em um mundo em constante transformação. As mudanças nos padrões de conjugalidade no Brasil são argumentos dessa linha de pensamento, especialmente devido à constatação de que as famílias sem casais são as que mais crescem no país (aproximando-se de 1/3 do total de grupos domésticos) e as chefiadas por mulheres com filhos abrangem 25% dos arranjos familiares. Entre aquelas famílias que se reconstroem, os filhos de um são enteados do parceiro e constituem um padrão denominado famílias 'mosaicos'. Nessa fragmentação de relações, as crianças aprendem, desde cedo, a possibilidade de refazer as alianças ao longo da vida (Scott apud Cavalcanti, 2002).

O grupo familiar deveria ter como objetivo manter certa estabilidade e equilíbrio, já que a instabilidade engendra ansiedade e angústia. Precisaria,

ainda, conservar grande capacidade de transformação, pois os seres humanos crescem e mudam. A família necessitaria suportar essa mobilidade sem perder seu equilíbrio, afinal, "uma criança sozinha é coisa que não existe" (Winnicott, 1999).

Na vida em família, cada um tem um lugar e um papel a desempenhar, o que vai permitir conservar o equilíbrio. O lugar ocupado depende de inúmeros fatores, tais como idade, sexo e ordem de nascimento. As ações de cada um dos membros familiares são orientadas pelas características intrínsecas ao próprio sistema, mas podem mudar diante das necessidades e das preocupações externas.

Um modelo ecológico do desenvolvimento humano é o que vê a família como uma unidade funcional, isto é, um microssistema, no qual as relações devem ser estáveis, recíprocas e com equilíbrio de poder entre os diversos papéis. Esse microssistema é o primeiro sistema no qual o ser humano em desenvolvimento interage; ele possui um padrão de papéis, de atividades e de relacionamentos que são associados a determinados comportamentos e expectativas, de acordo com a sociedade na qual o indivíduo está inserido. Como um sistema de encaixes contidos uns nos outros, o microssistema está inserido nos sistemas mais amplos que o influenciam e aos quais também influencia (Bronfenbrenner apud Antoni & Koller, 2000).

Os processos experienciados nesses diversos contextos não são independentes uns dos outros, podem promover ou dificultar o desenvolvimento do sistema familiar e de seus membros. Três sistemas têm sido enfatizados na análise do contexto ecológico familiar: o trabalho (enfoque social do trabalho/desemprego), a rede de apoio social (com quem a família pode contar e que pode contar com ela) e a comunidade (grupos sociais, religiosos, culturais). Uma crise previsível na vida familiar, como rompimentos, mortes ou empobrecimento súbito, exige apoio de sistemas externos, com os quais a família nem sempre pode contar, agravando as situações de risco.

Considerando a família como parte de um sistema de relações, algumas condições familiares indesejadas são apontadas por impulsionarem crianças a terem uma visão de si significativamente mais negativa se

comparadas àquelas que percebem sua família de maneira mais positiva. São elas (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1989):

- perceber a família como conflituosa;
- viver em ambiente familiar empobrecido física, emocional e intelectualmente;
- ter pais que tendem a depreciar os filhos, encarando-os como um fardo e lhes dando um tratamento desatento e negligente;
- viver em uma família em que não há o estabelecimento de diretrizes e que possui um sistema de punição baseado na força e na perda de amor.

Os impactos psicológicos que a família tem sobre a formação da criança são reforçados por Françoise Dolto (apud Garbar & Theodore, 2000: 36): "é onde as crianças descobrem o amor e o ódio, onde elas podem esperar receber simpatia e tolerância, mas também exasperação".

A violência contra a criança e o adolescente na família é, possivelmente, um dos fatores que mais interfere na forma como a pessoa se vê no mundo e se relaciona com ele. A violência familiar é relatada através da história da humanidade. Hoje em dia, há um novo olhar, fruto de um estágio de consciência social, que traz uma nova forma de enfrentar o problema (Assis, 1999).

O reconhecimento da existência de violência na família varia de acordo com as visões culturais e históricas sobre a infância e a adolescência e com os cuidados, direitos e cumprimento de regras sociais destinados a essa faixa etária. Esse reconhecimento também depende do desenvolvimento dos modelos explicativos usados para a violência. A definição do que possa ser uma prática abusiva ainda passa por uma negociação entre a cultura, a ciência e os movimentos sociais (Deslandes, 1994).

Classicamente, a violência em família pode ser (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2001):

- física – uso da força física de forma intencional, não-acidental, com o objetivo de ferir, danificar ou destruir, deixando ou não marcas evidentes;
- sexual – ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual cujo agressor está em estágio de desenvolvimento psicossexual mais adiantado que a criança ou adolescente;

- psicológica – interferência negativa do adulto sobre a criança e sua competência social. Inclui isolar a criança das experiências sociais comuns à idade e ao meio social, ignorá-la, aterrorizá-la, rejeitá-la e criar expectativas irreais ou exigências extremadas sobre seu rendimento;
- negligência – não dar à criança aquilo que necessita quando isso é essencial ao seu desenvolvimento sadio (privação de medicamentos, alimentos, ausência de proteção contra inclemências do meio). Esse tipo de violência é de difícil detecção pelas precárias situações de vida de grande parte da população. Uma das formas de negligência é o abandono da criança/adolescente. Pode ser parcial, quando há ausência temporária dos responsáveis sem suporte adequado; ou total, quando os responsáveis deixam as crianças sem habitação, desamparadas e expostas a várias formas de perigos.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar realizada no ano de 1988 (IBGE, 1989), 80% das agressões físicas às crianças e adolescentes foram perpetradas por parentes ou conhecidos. A magnitude da violência familiar também pôde ser evidenciada no inquérito realizado durante os anos de 1990 e 1991 com escolares do município de Duque de Caxias. Nesse estudo, cerca de 33% dos adolescentes entrevistados relataram sofrer atos violentos dos pais em seus domicílios (Assis, 1992).

A violência familiar não é tema exclusivo no Brasil. Nos Estados Unidos, 4,1 milhões de casos de violência familiar foram registrados no Departamento de Justiça, entre 1973 e 1981, configurando uma média anual de 450 mil casos (Kashani, Daniel & Dandoy, 1992). Um inquérito nacional feito nesse país indicou que 63% dos pais usaram alguma forma de violência sobre suas crianças (Straus, Gelles & Steinmetz, 1981).

Os efeitos da violência infantil sobre o desenvolvimento das crianças têm mostrado algumas conseqüências que afetam as esferas física, social, comportamental, emocional e cognitiva. Algumas dessas conseqüências são: desnutrição, baixo peso ao nascer, isolamento social, insegurança, cefaléia e distúrbios psicossomáticos (Heise, 1994; Minayo, 1994a, 1994b; Straus & Gelles, 1995).

Outra instituição socializadora fundamental para a formação da auto-estima é a 'escola'. Para os idealistas, a escola é uma instituição idônea para a formação do caráter e preparação para a vida. Para os céticos e para os que têm uma visão reprodutivista da realidade, trata-se de uma instituição que deveria ser denunciada pela função de perpetuar o *status quo* da dominação e da desigualdade. Para outros, menos pessimistas e mais realistas, a escola, ao mesmo tempo, reflete as condições sociais e tem a potencialidade de contribuir para transformá-las na medida em que se dedica ao crescimento e desenvolvimento das crianças, jovens e adolescentes (Minayo et al., 1999).

Apesar de toda a diversidade de opiniões e das crises por que passam as instituições de ensino do Brasil, o papel que a escola desempenha é fundamental e nunca esta convicção foi tão forte na sociedade brasileira, em todas as classes sociais, tendo em vista a necessidade da educação formal para atender às novas exigências do mercado de trabalho e de atuação no mundo globalizado.

As mudanças que ocorreram na década de 90 conseguiram aumentar o número de crianças na escola e decrescer o analfabetismo no país. Em 1997, a média de anos de estudo das crianças de 7 a 14 anos de idade foi de apenas 3,4 anos; 8,7% dos adolescentes entre 10 e 14 anos e 5,4% entre 15 e 17 anos foram considerados analfabetos. O analfabetismo funcional (menos de 4 anos de estudo) de adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos foi de 20,2%, enquanto entre os nordestinos observou-se 39,2% de analfabetos funcionais; a defasagem idade/série é muito elevada, sendo o Nordeste a região campeã, com 89,8% dos adolescentes de 14 anos com atraso escolar. Nesse cenário desigual e ainda nebuloso, o grau de sucesso/insucesso dos alunos na escola é fundamental para a consolidação da consciência do próprio valor e competência.

O papel da escola é muito maior do que apenas repassar os conhecimentos científicos. Educar é criar condições para que, na sua interação, a criança possa desenvolver uma relação lógica com o mundo (Ferreira & Thompson, 2002). Nesse sentido, diversos trabalhos têm mostrado a

importância do ambiente escolar e do relacionamento entre educadores e alunos como relevantes para a formação da auto-estima da criança.

Um jovem continuamente criticado pelos professores e frustrado no seu desempenho pode ser levado a apresentar-se com agressividade, pouca vinculação social, problemas de comunicação, imaturidade e desconfiança, fechando-se para a capacidade de criar e transformar. Essa capacidade criadora só emerge em uma atmosfera de abertura à experiência, de flexibilidade e de busca do prazer de realização.

Outra sorte de problemas, que vem afetando o cotidiano da escola e pode interferir de forma significativa na formação da criança, são os assaltos, as balas perdidas, os estupros, as depredações e outras formas de violência que invadem a escola e ameaçam a vida de alunos e funcionários escolares. Dialeticamente, a escola torna-se vítima e agente de violências. A maioria dos estudos que trata desse tema privilegia a abordagem sociológica do fenômeno e focaliza prioritariamente questões referentes à violência estrutural e simbólica (Rosenberg, 1989; Leite, 1991), à depredação do patrimônio (Sposito, 1994; Guimarães, 1990) e ao envolvimento de alunos com gangues e narcotráficos (Zaluar, 1992; Sposito, 1994). Ainda pouco se produz sobre a influência dessas situações na visão de mundo e de si próprio.

A violência vivida no universo escolar guarda especificidades, mas não pode ser descolada do conjunto das mais variadas violências que habitam a vida dos jovens nos seus diversos âmbitos de convivência. O cruel panorama que atinge milhões de crianças e adolescentes vítimas de violência estrutural (desigualdade social, precárias condições de sobrevivência, falta de expectativas) está refletido no fenômeno da violência familiar, espaço privilegiado tanto por socializar e estabelecer afetos quanto por constituir-se em uma escola de violência. A violência na família, por sua vez, potencializa a violência social, interferindo na forma como a criança é capaz de vivenciar as relações e a violência que sofre na escola e na comunidade em que vive.

Nos dias atuais, a violência é considerada um grave problema de saúde pública no Brasil, constituindo a principal causa de morte de crianças

e adolescentes a partir dos 5 anos de idade. Trata-se de uma população cujos direitos básicos são muitas vezes violados, como o acesso à escola, à assistência à saúde e aos cuidados necessários para o seu desenvolvimento. As crianças e adolescentes sofrem devido à exploração sexual, à utilização de sua mão-de-obra para o sustento da família ou para atender ao lucro fácil de terceiros e, ainda, há situações, em que são abandonadas, fazendo da rua seu espaço de sobrevivência. Nesse contexto de exclusão, costumam ser alvo de ações violentas que comprometem física e mentalmente sua saúde (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2001).

Bases Metodológicas da Investigação

Perante a complexa natureza do labirinto temático a ser adentrado, a preocupação com o método investigativo tornou-se fundamental. Sua importância é tamanha que, mais que um 'novelo de linhas', necessitou-se de uma bússola, artefato capaz de conduzir com maior segurança o difícil percurso a ser trilhado.

Optou-se por uma perspectiva metodológica interdisciplinar, reunindo abordagens quantitativas e qualitativas, balizando leituras ora complementares, ora contraditórias. Essa visão é respaldada por Bourdieu (1998), que critica o monoteísmo metodológico e defende ser possível combinar a mais clássica análise estatística com um conjunto de entrevistas em profundidade ou de observações etnográficas.

Minayo (1992) também defende a necessidade da interdisciplinaridade, especialmente na pesquisa social. Propõe uma íntima articulação dos dados empíricos com a teoria e a necessidade de analisar as relações intrínsecas entre as diferentes correntes intelectuais.

A pesquisa que originou este livro enfrentou o desafio de um trabalho interdisciplinar desde a diversidade da formação da equipe de investigadores. O desenho metodológico foi concebido por duas grandes linhas:

- inquérito epidemiológico – delineamento de pesquisa que possibilitou conhecer a prevalência de violência, da auto-estima e do autoconceito.

Esse tipo de estudo não permite fazer inferências causais, restringindo-se à investigação da associação entre diferentes atributos;

- entrevista semi-estruturada – estratégia de investigação oriunda das ciências sociais. É entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Procurou-se obter informações da história de vida dos entrevistados, suas experiências, seus valores, suas atitudes e opiniões, a partir da combinação do livre relato do entrevistado e de perguntas previamente formuladas.

A metodologia adotada buscou compreender a extensividade e a intensividade dos processos sociais. Parte do princípio de que a quantidade é uma dimensão da qualidade do social e dos sujeitos sociais, marcados em suas estruturas, relações e produções, pela subjetividade herdada enquanto cultura. Tal metodologia busca apreender as dimensões exteriores, compreender seus significados mais profundos e as relações sociais que os propiciam de forma complementar (Minayo & Cruz Neto, 1999).

Princípios éticos foram considerados para a realização da pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz. Para tornar menos árdua a leitura dos passos metodológicos trilhados, optou-se por manter primeiramente uma apresentação mais leve e didática para leitores menos interessados em se aprofundarem na questão. A consulta ao anexo, que se encontra ao fim deste livro, oferece informações mais detalhadas.

A Abordagem Quantitativa: buscando a extensividade

A população estudada foi composta por adolescentes, estudantes da 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª séries do Ensino Médio das escolas públicas (municipais e estaduais) e particulares de São Gonçalo no ano de 2002.

O processo de amostragem foi rigorosamente conduzido, tendo sido aplicados 1.714 questionários (773 na escola pública e 941 na particular), distribuídos em 44 turmas (22 de cada rede de ensino), previamente

identificadas na seleção da amostra, constituindo 38 escolas (19 públicas e 19 particulares) do município num universo de 177 escolas públicas e 151 particulares.

Excluindo-se da análise 28 participantes com idade superior a 19 anos, avaliou-se, no presente trabalho, 'a visão de si' de 1.686 alunos (938 meninas e 748 meninos), conformando dois grupos etários de tamanho similar (11-14 e 15-19 anos).

A discrepância observada entre os sexos é especialmente afetada pelo universo da escola pública, no qual predominam mulheres (456 meninas e 293 meninos) e alunos mais velhos (60,2% na faixa etária dos 15 aos 19 anos). Vale lembrar que existe proporção similar de jovens na faixa etária dos 10 aos 19 anos no município de São Gonçalo (79.356 meninos e 78.591 meninas). Estes dados refletem o perfil nacional dos estudantes da escola pública (IBGE, 2002).

O trabalho de campo foi realizado entre fevereiro e maio de 2002. O contato com os jovens foi muito bem trabalhado pelos pesquisadores, que procuraram estabelecer um diálogo informal, durante o qual se explicava aos estudantes que as informações prestadas eram totalmente anônimas e que lhes era facultado o direito de aceitar ou não participar do trabalho. Tais medidas tinham a intenção de deixar o jovem mais à vontade para relatar suas experiências de vida. Apenas seis alunos se recusaram a responder ao questionário.

Os temas abordados na pesquisa tiveram eco entre os entrevistados. Durante os momentos da aplicação do questionário e nos instantes que o sucediam, os alunos demonstravam sentimentos de angústia ou de alegria, especialmente por se sentirem valorizados. Foram comuns afirmações de que nunca haviam sido questionados e nem refletido sobre as questões expostas pelo questionário. Os adolescentes, muitas vezes, fizeram comentários adicionais sobre si próprios ou sobre experiências passadas.

O questionário autopreenchível foi elaborado pela equipe de pesquisa e pré-testado no município. Realizou-se um estudo-piloto que contribuiu para o aprimoramento do instrumento utilizado e que permitiu avaliar a sua qualidade em dupla aplicação (intervalo de 7-10 dias). As escalas que

não estavam validadas no Brasil sofreram um processo de adaptação transcultural antes de sua utilização. Foi efetuado um estudo de confiabilidade e validade das escalas psicológicas empregadas. A avaliação psicométrica das escalas mostrou resultados positivos, indicando boa compreensão e indicação do uso em adolescentes brasileiros.

O instrumento foi composto pelos seguintes temas/questões:

- perfil do adolescente e de sua família;
- relacionamento familiar, escolar e com os amigos;
- percepção do rendimento escolar;
- uso de álcool e drogas;
- percepção de si mesmo;
- percepção da violência na escola e na comunidade.

Também foram utilizadas neste trabalho seis escalas psicológicas:

- Escala de Apoio Social (Sherbourne & Stewart apud Chor et al., 2003);
- Escala de Auto-Estima (Rosenberg, 1989);
- Escala Fatorial de Autoconceito (EFA) (Tamayo & Cunha, 1981);
- Escala Tática de Conflito (Straus, 1979);
- Escala de Violência Psicológica (Pitzner & Drummond, 1997);
- *Child Abuse and Trauma Scale* (Sanders & Becker-Lausen, 1995).

As três últimas escalas avaliaram, respectivamente, a violência física cometida por cada um dos pais, a violência psicológica perpetrada por uma pessoa significativa para o adolescente e a violência sexual praticada por adultos e pais.

Optou-se por trabalhar com três grupos de auto-estima: elevada, média e baixa, utilizando como limite os tercis (em tese, 33,3% de indivíduos em cada grupo, ordenados de forma crescente). Esta estratégia facilitou o entendimento dos dados e a apresentação dos resultados ao permitir a verificação de 'continuum' de resposta, questão importante ao se estudar a auto-estima. Todavia, este recurso traz importante limitação ao trabalho, já que força três grupos de tamanho similares, não permitindo extrapolações sobre a prevalência da auto-estima.

Os resultados quantitativos estão descritos através da razão de prevalência (RP) com determinação do intervalo de confiança e nível de significância. Essa medida avalia a associação de cada nível de auto-estima (alta, média e baixa) à cada uma das questões estudadas. Priorizou-se a descrição das comparações entre alta e baixa auto-estima, para tornar o texto mais fluido. As tabelas com esses resultados apresentam, em negrito, todas as associações com significância estatística ($p < 0,05$). Ao longo do livro, apenas serão apontadas diferenças entre os grupos de auto-estima quando elas forem estatisticamente significativas, e, no caso das razões de prevalência, quando elas também não englobarem a unidade (o que impediria a verificação de diferenças entre os grupos).

Abordagem Qualitativa: buscando a intensividade

A pesquisa qualitativa "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 1992: 21). Toma a fala do sujeito social como uma das fontes privilegiadas para a investigação, na sua linguagem cotidiana, carregada de vivências, valores e ideologias (Almeida, 2001).

A linguagem também é um limite para a investigação social, já que é condicionada por vários aspectos da vida social – relações de trabalho, de poder, acesso aos bens culturais e inserção grupal. É, portanto, necessário empreender dois movimentos distintos e indissociáveis: compreender o sentido daquele testemunho em seu conteúdo interno e analisar criticamente seus determinantes externos ou internalizados, tais como as condições de vida, a inserção sociocultural e as ideologias subjacentes (Habermas, 1987).

Para analisar a auto-estima dos jovens, as visões que têm de si mesmo e as experiências vivenciadas (especialmente as de violência), optou-se pelo estudo das representações sociais, especialmente no âmbito do cotidiano do jovem – sua infância, suas experiências familiares e de sociabilidade.

Segundo Minayo et al. (1999), o estudo das representações é fundamental, pois é a partir delas que o indivíduo se conduz no ambiente social, material e ideativo. Este estudo também orienta a conduta, a comunicação social e estabelece uma realidade sociocultural comum. No processo de elaboração da representação social, destaca-se a predominância do social sobre o individual ao se reconhecer que o pensamento social é produzido coletivamente.

Reconhecendo a impossibilidade de uma 'coleta de dados' neutra, a escolha recaiu em um instrumento que respondesse com qualidade ao espaço restrito de tempo disponível, à abrangência exigida e à possibilidade de se obter uma matéria de análise com profundidade. Optou-se, como eixo fundamental para o conhecimento das representações sociais dos jovens sobre si e seus familiares, pelo material oriundo das entrevistas semi-estruturadas (fala, silêncios, interação com o pesquisador), complementando-o a uma outra abordagem proveniente da psicologia social que se fundamenta na teoria do núcleo central das representações sociais (Moscovici, 1984; Sá 1996).

Foram realizadas 'entrevistas semi-estruturadas' com 21 alunos (9 em escolas públicas e 12 em particulares), conformando seis grupos de adolescentes que participaram do pré-teste (apenas esses foram identificados por códigos), definidos segundo os escores da escala de auto-estima (AE) e de violência cometida pelo pai e pela mãe:

- jovens que apresentaram elevada AE e sofreram violência;
- jovens com elevada AE e que não sofreram violência;
- jovens que apresentaram AE média e foram vítimas de violência;
- jovens que têm AE média e não sofreram violência;
- jovens com baixa AE e que sofreram violência;
- jovens com baixa AE e não sofreram violência.

Com esta estratégia, procurou-se captar possíveis diferenças nas histórias individuais, possibilitando maior compreensão das questões investigadas neste trabalho. Cada aluno foi entrevistado em dois momentos distintos, visando a aumentar a confiança e empatia. Utilizou-se a técnica

do 'cegamento' para a seleção dos entrevistados, onde um pesquisador, que não o entrevistador, indicou quem participaria da entrevista. Garantiu-se que o entrevistador só saberia o nível de auto-estima e a presença de violência após a análise dos dados.

O grupo com auto-estima 'alta' foi composto por 6 alunos: 4 da escola particular e 2 da pública, sendo 5 meninos (2 que não sofreram violência e 3 que sofreram) e 1 menina (que sofreu violência severa). O grupo com auto-estima 'média' foi composto por 8 alunos: 5 da escola pública e 3 da particular, sendo 5 meninas (2 que não sofreram violência e 3 que sofreram) e 3 meninos (2 que não sofreram violência e 1 que sofreu violência severa); o grupo de 'baixa' auto-estima possui 7 jovens: 5 da rede privada e 2 da pública, sendo 4 meninas (2 que viveram experiência de violência e 2 que não viveram) e 3 meninos (1 que sofreu violência e 2 que não sofreram).

O roteiro de entrevista focalizou a experiência e o sentimento do jovem na família (história de vida, relacionamento, experiências e apoio social), na escola (relacionamento e desempenho), com os amigos (relacionamentos e experiências), com a violência em geral e a percepção que ele tem de si mesmo.

Pela complexidade da natureza do objeto, foi permitido que o jovem falasse livremente sobre suas experiências, sem informá-lo diretamente sobre o tema em estudo. A partir daí, foi possível captar as emoções que prevaleceram em sua vida, percebendo a maneira como lidava com as situações já vividas, deixando transparecer o afeto e a atitude que tem consigo mesmo, ou seja, sua auto-estima.

Um ambiente de empatia, confiança e respeito foi desenvolvido no decorrer das entrevistas. Foi comum ouvir queixas dos alunos de não terem um espaço como aquele para conversar, onde o não-julgamento e a compreensão eram regras básicas. Esse clima frutífero favoreceu o livre relato das jovens. Alguns choraram, mobilizados pela lembrança de vivências dolorosas.

Para a análise das entrevistas, utilizou-se uma adaptação da análise de conteúdo, definida como um conjunto de técnicas da análise da

comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitissem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. A análise temática foi a modalidade de análise de conteúdo utilizada (Bardin, 1977).

A leitura exaustiva de cada entrevista foi realizada por dois pesquisadores, a quem coube a tarefa de analisar 'cegamente' as entrevistas (sem conhecimento dos resultados obtidos no questionário), categorizando-as em três grupos de auto-estima: alta, média e baixa. A análise 'cega' das 21 entrevistas foi testada pelo grau de concordância entre dois entrevistadores e deles com o resultado das escalas. Os resultados mostraram concordância substancial ou moderada (kappa), dando mais segurança aos pesquisadores para a interlocução do quantitativo com o qualitativo.

Utiliza-se no texto a abreviação AE significando auto-estima. Os nomes dos alunos apresentados são fictícios, categorizados de forma que os iniciados com 'A' se referem aos alunos com elevada auto-estima; com 'B' aos de baixa auto-estima e com 'M' aos de nível mediano. As falas apresentadas sofreram pequenas modificações, objetivando facilitar a compreensão sem modificar a estrutura das respostas. Por essa razão, algumas expressões se mantêm, apesar de estranhas às normas gramaticais.

Em relação à abordagem do 'núcleo central das representações sociais' (Abric, 2001), utilizou-se como técnica de análise um instrumental estatístico, embora a abordagem subjacente a ela seja de natureza essencialmente qualitativa, razão pela qual é apresentada neste tópico.

Abric (2001) toma como hipótese geral para seu estudo experimental das representações sociais que toda representação se organiza em torno de um núcleo central (elemento fundamental da representação), que, por ser estruturante da representação, tem função geradora – cria ou transforma a significação dos outros elementos da representação – e organizadora – determina a natureza dos vínculos que unem entre si os demais elementos da representação. O Núcleo Central (NC) é um subconjunto da representação cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto. Em contrapartida, é o elemento

mais estável da representação, o que mais resiste à mudança. Uma representação é suscetível de evoluir e de se transformar superficialmente devido à uma mudança no sentido ou da natureza de seus elementos periféricos. Mas a representação só muda de significação quando o próprio Núcleo Central é posto em questão.

As palavras proferidas pelos entrevistados são categorizadas segundo a freqüência e a ordem média de evocação em que são ditas. A combinação desses dois critérios possibilitaria o levantamento das que mais 'provavelmente' fariam parte do Núcleo Central da representação. Foi incluído um item no questionário quantitativo, onde cada jovem, por meio da técnica da associação livre, era solicitado a falar cinco palavras relacionadas à maneira como se vê e se sente.

Durante a análise dos dados, deu-se procedimento à categorização dos termos coletados em torno de eixos temáticos que expressassem o mesmo sentido, conteúdo e carga emocional. Foram coletadas 7.619 palavras que compuseram 28 eixos temáticos. A organização deste acervo demandou um trabalho exaustivo e desafiador. Categorizar centenas de palavras em torno de um só eixo capaz de traduzir tamanha complexidade exige um trabalho criterioso e intenso. Certamente esta categorização possui algumas imperfeições pela dificuldade em se inferir o significado de muitas das palavras proferidas e pela imensidão desse desgastante trabalho. As principais categorias e palavras encontradas estão detalhadas no anexo. São elas: imagem corporal, atitudes emocionais de contato com os outros, experiência emocional de aceitação e rejeição, estados emocionais/humor, competência, sociabilidade e valores ético-morais.

O passo seguinte foi a organização do Núcleo Central, considerando a freqüência de cada eixo temático e a ordem em que os eixos foram evocados. Os eixos mais freqüentes e citados nos primeiros lugares das falas ocuparam o Núcleo Central. Esse núcleo constitui o conceito essencial e prioritário, estabelecido a partir da informação que receberam, de sua introjeção e interpretação. O Núcleo Periférico 1 (NP1) é formado por eixos temáticos muito freqüentes, mas pouco priorizados nos primeiros lugares de evocação; o Núcleo Periférico 2 (NP2) compõe-se de palavras que, embora

tenham sido citadas poucas vezes, o foram nos primeiros lugares; e no Núcleo Periférico 3 (NP3) estão os eixos de menor importância, pois congregam aqueles menos evocados e comentados nos últimos lugares da fala. Nos resultados apresentados, foram excluídas as categorias que representaram menos de 1% do total de evocações.

A análise focaliza, prioritariamente, os eixos com maior número de evocações, essencialmente os que teriam maior chance de pertencer ao Núcleo Central e ao Periférico 1, já que estes quadrantes se caracterizam pela maior saliência para a representação que os jovens têm de si mesmos. As categorias mais periféricas são também mencionadas, especialmente quando observadas diferenças nas representações entre os grupos de auto-estima (baixa, média e alta).

Também serviram como material de análise os diários de campo redigidos por todos os pesquisadores durante o trabalho; esses diários continham informações sobre o ambiente relacional do jovem na escola e com os colegas, além da estrutura física da instituição escolar.

É importante destacar que na discussão dos resultados optou-se por não distinguir os alunos da rede pública e da particular, considerando que esses grupos não apresentaram peculiaridades significativas em boa parcela das questões relacionadas à auto-estima. Nas questões em que as diferenças entre esses grupos foram relevantes, identificou-se a rede de ensino abordada.

2 A Visão que os Adolescentes Têm de Si: imagens nos espelhos

Os atributos individuais, a influência da família, o meio social, o espírito de época se juntam numa síntese pessoal, configurando em cada ser humano um microcosmo sui generis.
(Claves, 2000)

Construir-se como ser humano é uma tarefa contínua e desafiante, que se inicia antes do nascimento e pode durar até após a morte. Uma criança que nasce significando amor e esperança para seus pais recebe imediatamente estímulo para crescer, construindo-se, dessa forma, com maior facilidade, como ser humano. Uma pessoa quando morre, deixando recordações e afetos nos indivíduos com quem conviveu, tem sua imagem reconstruída e perpetuada nas mentes das pessoas queridas e até mesmo na história de um povo.

É pois, neste complexo, prazeroso e penoso processo de se tornar um ser humano inigualável que este capítulo se detém; as idéias que passam pelas mentes dos adolescentes, as crenças que têm sobre si mesmos e a competência que possuem constituem o mote principal. O resultado mais importante é a constatação da associação entre auto-estima e a visão que o jovem faz de si. Isto é, a auto-estima influencia e é influenciada pelas características, atitudes e comportamentos do jovem. Mais importante ainda é perceber que, praticamente em todas as questões estudadas, há um gradiente decrescente entre o nível de auto-estima e o sentimento do jovem em relação a si próprio e na sua relação com a sociedade.

A definição do nível de auto-estima dos jovens segundo a escala de Rosenberg (1989) permitiu a seguinte categorização: elevada AE – 32,3% do total de alunos que demonstraram visão muito positiva quanto ao próprio valor e competência; média AE – 27% que mostraram resultados intermediários; baixa AE – 40,7% que registraram percepções mais negativas do próprio valor e competência.

Todas as dez questões que compõem a escala de auto-estima mostraram que, ao reduzir a AE, decresce a visão que os jovens têm de si. Adolescentes de baixa AE são os que mais freqüentemente se desvalorizam, dizendo-se insatisfeitos consigo mesmos, que não prestam para nada, não têm muito do que se orgulhar, se sentem um fracasso ou inúteis e têm menos firmeza quanto a possuir boas qualidades. São os que mais desejariam ser uma pessoa de valor, ter mais respeito por si e ter uma atitude positiva em relação a si próprios. Esses jovens possuem ainda mais incertezas quanto à competência pessoal, não se sentindo capazes de fazer coisas tão bem quanto os outros. Esse quadro de desvalorização gradativa de si será o elo condutor de todo o capítulo, que mostrará o quanto o sentimento que os jovens têm de si próprios está associado a outros atributos de personalidade e à forma como se conduzem ao longo da vida.

Em relação ao 'gênero', rapazes e moças ostentaram níveis equivalentes de auto-estima. Há ainda muitas inconsistências e controvérsias a esse respeito na literatura especializada. Pesquisadores já relataram AE mais elevada nos meninos (Martinez & Dukes apud Smith & Muenchen, 1995), preponderante nas meninas (Ribeiro, 1988) e igual entre os sexos (Isberg et al. apud Smith & Muenchen, 1995).

Durante as entrevistas com os alunos de São Gonçalo, observou-se que as meninas receberam um reforço para o bom comportamento, tendo sido direcionadas pela família, mesmo que involuntariamente, a desenvolverem mais habilidades relacionais e afetivas. Em contrapartida, dos meninos são mais esperadas as habilidades de competência, uma vez que é recorrente a preocupação dos pais quanto ao seu desempenho na escola e ao estímulo em atividades esportivas.

Mruk (1995) indica que a auto-estima é valorizada pelas meninas sob um enfoque valorativo, ou seja, em termos de aceitação e rejeição de si mesmas. Já os rapazes tenderiam a avaliar a si próprios a partir da dimensão de competência (sucesso e fracasso). Certamente que essas diferenças de gênero são, essencialmente, conseqüências dos distintos modelos de interação social e experiências interpessoais que caracterizam homens e mulheres desde os primeiros anos de vida (Belensky et al., 1986). É provável que uma investigação voltada para aspectos específicos da auto-estima que destaque questões valorativas e de competência possa evidenciar, de forma mais clara, diferenças entre gênero e auto-estima.

No que concerne à relação entre 'idade' e AE, constatou-se que há mais alunos de baixa AE na faixa etária mais nova (54,3% dos estudantes entre 10-14 anos). A faixa dos 15 a 19 anos sobressai entre os alunos de média AE (53,1%) e elevada AE (52,5%). Pouco se sabe sobre a 'estabilidade instável' da auto-estima, porém há autores que afirmam que haveria uma oscilação na adolescência: declinaria da pré-adolescência até a metade dessa fase de desenvolvimento; a partir de então, tenderia a aumentar (Marsh, 1989).

A 'cor da pele' não se mostrou associada ao nível de AE. Boa parte dos entrevistados relata possuir a pele branca (43,9%), seguida pela parda (39,4%), negra (9,8%) e amarela/indígena (6,8%). O 'nível socioeconômico' também não mostrou diferenciação segundo o nível da AE: 55% pertencem aos estratos sociais mais elevados (A e B) e os restantes aos estratos populares (C, D e E).

Resultados similares têm sido encontrados em vários países do mundo. Uma pesquisa sobre auto-estima com quase 2.000 estudantes de escolas urbanas de Nova Iorque, muitos deles de origem africana, comprovou que crianças negras e brancas tendem a ter níveis similares de auto-estima. A pesquisa traz uma explicação para esse resultado: cada grupo elege suas regras de sucesso e são a partir dessas que o indivíduo se compara; pessoas negras consideram a raça branca e negra equivalentes; e os negros não concordam com os estereótipos negativos que, algumas vezes, lhes são atribuídos (Rosenberg, 1989).

Outras explicações foram dadas por Mruk (1995), ao não encontrar comprovação da associação entre auto-estima e situação socioeconômica: deficiências metodológicas das pesquisas; proteção do grupo cultural, proporcionando referências positivas à criança; associação restrita a certas condições, exemplificando que a proteção do grupo cultural pode não ser tão absoluta. Quando crianças de diferentes estratos ou grupos culturais interagem intimamente, aquelas de grupos minoritários ou mais pobres poderiam ter a auto-estima mais depreciativa, pois sofreriam mais discriminações, enfrentariam mais obstáculos e possuiriam menos suporte social.

A precária situação socioeconômica pode afetar todo um grupo de referências significativas e dessa forma atingir a auto-estima da criança. Ho, Lempers & Clark-Lempers (1995) estudaram 387 famílias norte-americanas e constataram que uma difícil vida financeira tem um efeito adverso na auto-estima, mas que esse efeito é mediado pela relação do adolescente com a família. Esses resultados reforçam a crucial importância da existência de pessoas significativas para a criança, que lhes passem valores e bases sólidas, reduzindo, assim, a força dos preconceitos provenientes da sociedade. Falam também em favor da importância que cada cultura dá à capacidade de cada família construir-se, relacionar-se e reproduzir-se com dignidade.

A maioria dos adolescentes é adepta de alguma 'religião' (79%), independente do nível de auto-estima. As mais relatadas foram: católica (51,9%) e protestante/pentecostal (35,1%). Rosenberg (1989) esclarece que não é a religião em si que pode estar associada à auto-estima, mas sim o isolamento e a discriminação que podem advir de algumas afiliações religiosas. Crianças estigmatizadas por seguirem uma doutrina religiosa tendem a desenvolver baixa AE, apresentando sentimentos de medo, ansiedade, insegurança e tensão. Um exemplo é o de uma insegura aluna de baixa AE que se sente fortemente discriminada em função da religião que segue. Seu comportamento, hábitos pessoais e familiares a destacam dos seus pares (toda sexta-feira sai da escola mais cedo para cumprir os rituais religiosos, não pode freqüentar a escola aos sábados, não sai com os amigos, nem vê televisão, e não pode ter uma vida descontraída). Muitos

dos seus comportamentos são motivos de chacota entre os amigos, com quem tem uma relação de desconfiança.

Também não se verificou associação entre auto-estima e 'trabalho juvenil'. Um total de 18,5% dos estudantes relatou já ter trabalhado (12,3% com e 6,2% sem remuneração). Hoje, no país, são 2,9 milhões de adolescentes entre 10 a 14 anos (16,9%) e 4,8 milhões dentre 15 a 19 anos (45,9%) que trabalham. As crianças e adolescentes representam ainda 10,1% da força de trabalho existente no país no final deste século (IBGE, 2000), excluindo dessa elevada cifra o trabalho de crianças com menos de 10 anos. Estimativas para o ano de 1995 informam que existiam no país 522 mil crianças trabalhadoras com menos de 10 anos (Unicef, 1994). São pouco conhecidos os efeitos do trabalho infantil sobre o sentimento de valoração e competência de uma criança em desenvolvimento.

Uma Representação 'Irada' de Si Mesmos

A despeito do gradiente encontrado entre a visão de si e a auto-estima nas questões fechadas do questionário e nas entrevistas, uma visão muito mais leve surgiu ao se estudar o núcleo central das representações expressas pelos jovens. Resultado similar foi encontrado em uma pesquisa com jovens do município do Rio de Janeiro que, utilizando a mesma técnica do presente trabalho, mostrou que os jovens cariocas associam à idéia de juventude noções de alegria, beleza e bondade (Minayo et al., 1999).

Tanto alunos da rede pública quanto da particular mostraram uma visão muito positiva de si próprios ao escreverem cinco palavras descritoras da forma como se vêem e se sentem. Conjugaram atributos que combinam idéias de exuberância, excitação, beleza, inteligência e amizade. Em suas próprias palavras, os adolescentes se vêem 'irados'. As 7.619 palavras proferidas foram agrupadas em categorias temáticas, apresentadas nos Quadros 1 a 3, segundo o nível de AE. Cinco categorias muito positivas possivelmente compõem o cerne da representação dos jovens sobre si mesmos. Tais categorias se caracterizam especialmente pela elevada freqüência com

que foram evocadas e secundariamente por terem tido prioridade na ordenação efetuada pelos jovens ao responderem ao questionário.

A principal categoria que representa a forma como os jovens de todos os grupos de AE (Quadros 1 a 3) se percebem é a da 'alegria/extroversão' (NC/NP1), representando 23,4% do total das evocações. As principais definições mencionadas foram legal, feliz, alegre, simpático, brincalhão, divertido, engraçado e extrovertido. Esses atributos refletem um autoconceito positivo, em que características emocionais como o humor e a capacidade pessoal de comunicação são fundamentais. Tais atributos são inerentes a uma fase da vida em que a esperança e o otimismo são muito valorizados, além de serem próprios de uma imagem de juventude socialmente construída na mídia e na sociedade em geral.

Quadro 1 – Representação social de jovens de elevada auto-estima. São Gonçalo/RJ, 2002

F= 95,7	Núcleo Central – NC	M=3	Núcleo Periférico 1 – NP1
	• *estados emocionais de alegria e bom humor (14,9%)* • *satisfação com o corpo (8,4%)*		• atitudes de amizade e cuidado com as pessoas (15,8%) • atitudes que expressam competência (13,8%) • valores ético-político-morais positivos (10,1%) • atributos que expressam extroversão (10%)
	• atributos que expressam introversão (2,6%) • impressões de satisfação mediana consigo próprio (2,6%) • impressões de valorização pessoal (2,5%) • insatisfação com o corpo (1,4%)		• atributos afetivos nas relações (3,7%) • atributos que refletem tranqüilidade e equilíbrio (3,5%) • atitudes anti-sociais e de distanciamento com as pessoas (1,9%) • atributos que refletem inquietude e impulsividade (1,8%) • estados emocionais de tristeza e mau humor (1,4%) • atributos que expressam incompetência (1,4%)
	Núcleo Periférico 2 – NP2		Núcleo Periférico 3 – NP3

Nº evocações= 2.492 / 1,2% abstenção / 4,94 palavras por sujeito

Obs.: F – freqüência média / M – ordem média.

Uma segunda importante representação esteve presente no Núcleo Central de todos os grupos de jovens (8,2% do total geral de evocações):

a 'satisfação com o corpo'. Essa representação diz respeito às percepções diretas e indiretas que o aluno tem do seu corpo e à maneira como este é percebido pelos outros; reflete a imagem corporal que os adolescentes têm de si mesmos, estando intimamente dependente da valorização sociocultural e histórica existente na sociedade e evidencia mais o corpo experienciado pelo jovem do que o corpo objetivo (anatomia/fisiologia). A palavra 'bonito' foi a que mais se destacou neste grupo, indicando o quanto a beleza corporal está presente como valor para a juventude.

Outra categoria que se faz presente no Núcleo Central dos jovens de média AE (Quadro 2) e no NP1 dos demais grupos (Quadros 1 e 3) também parece fazer parte integrante da representação social dos jovens sobre si (9,7% do total geral de evocações): os 'valores ético-morais positivos'. Este autoconceito está baseado em valores formados pela auto-avaliação e pela percepção proveniente dos outros significativos e da sociedade em geral. Os termos mais mencionados foram sincero, fiel, humilde e honesto.

Quadro 2 – Representação social de jovens de média auto-estima. São Gonçalo/RJ, 2002

	Núcleo Central – NC	M=3,2 Núcleo Periférico 1 – NP1
F= 74,1	• *estados emocionais de alegria e bom humor (14,9%)* • *valores ético-político-morais positivos (10,2%)* • *satisfação com o corpo (8,8%)* • *atributos que expressam extroversão (8,2%)*	• atitudes de amizade e cuidado com as pessoas (13,9%) • atitudes que expressam competência (12,4%)
	• impressões de satisfação mediana consigo próprio (2,8%) • atributos que refletem tranqüilidade e equilíbrio (2,8%) • atributos que expressam introversão (2,6%) • insatisfação com o corpo (1,9%)	• atributos afetivos nas relações (3,4%) • atitudes anti-sociais e de distanciamento com as pessoas (3,4%) • atributos que refletem inquietude e impulsividade (3,2%) • impressões de valorização pessoal (3,1%) • atributos que expressam incompetência (1,8%) • estados emocionais de tristeza e mau humor (1,7%)
	Núcleo Periférico 2 – NP2	Núcleo Periférico 3 – NP3

Nº evocações= 2.086 / 2,1% abstenção / 4,97 palavras por sujeito

Obs.: F – freqüência média / M – ordem média.

A quarta categoria afere a 'competência'. Compreende as percepções sobre como o indivíduo disciplina suas atividades, o desempenho alcançado nas mesmas e as habilidades cognitivas ligadas ao aprendizado (11,6% do total geral de evocações). Tal categoria está presente no NP1 de todos os grupos de AE pela elevada freqüência e posterioridade na ordenação do pensamento. Ocupa posição secundária as noções de alegria/extroversão e satisfação corporal, que são o cerne mais firme da visão que os jovens têm de si. As palavras mais mencionadas foram inteligente e responsável.

A quinta e última categoria é a de 'atitudes de amizade, ajuda, atenção, carinho, compreensão e cuidado com as pessoas' (14,5% do total geral de evocações) que se fez presente no NP1 dos jovens de elevada e média AE e no NC dos de baixa AE (Quadro 3). Isso significa que é uma categoria muito presente na fala de todos os jovens – e, portanto, importante para se compreender a representação que têm de si –, embora surja primeiramente na fala dos que possuem pior visão de si mesmos. Essa categoria refere-se a atitudes emocionais no contato com o próximo, especialmente às percepções das atitudes emocionais e afetivas disponibilizadas pelo indivíduo nos seus relacionamentos interpessoais e com a sociedade em geral. As palavras mais mencionadas foram amigo e carinhoso, demonstrando o elevado valor afetivo presente na fala e nas relações que os jovens estabelecem.

Quadro 3 – Representação social de jovens de baixa auto-estima. São Gonçalo/RJ, 2002

M=3,1 · F = 108,6

Núcleo Central – NC	Núcleo Periférico 1 – NP1
• *estados emocionais de alegria e bom humor (14,1%)* • *atitudes de amizade e cuidado com as pessoas (13,8%)* • *satisfação com o corpo (7,5%)* • *atributos que refletem tranqüilidade e equilíbrio (4,1%)*	• atitudes que expressam competência (9,2%) • valores ético-político-morais positivos (9,1%) • atributos que expressam extroversão (8,5%)
• atributos afetivos nas relações (3,5%) • insatisfação com o corpo (3,5%) • atributos que expressam introversão (3,4%) • impressões de satisfação mediana consigo próprio (3,2%) • estados emocionais de tristeza e mau humor (3,2%)	• atributos que refletem inquietude e impulsividade (3,4%) • atitudes anti-sociais e de distanciamento com as pessoas (3,3%) • atributos que expressam incompetência (2,9%) • impressões de valorização pessoal (1,9%)
Núcleo Periférico 2 – NP2	Núcleo Periférico 3 – NP3

Nº evocações= 3.041 / 3,1% abstenção / 4,72 palavras por sujeito
Obs.: F – freqüência média / M – ordem média.

Uma outra categoria mostra diferenciação entre os grupos: atitudes que demonstram calma, tranqüilidade e equilíbrio. Esse autoconceito se refere à percepção da maneira de agir ou reagir demonstrada pelos jovens, indicando o grau de equilíbrio e tranqüilidade que possuem. Ocupa o NC dos jovens de baixa AE e o NP dos demais; foi relatada com freqüência reduzida (3,2% do total geral das evocações); nos jovens de baixa AE se mostra mais presente que nos demais, estando possivelmente relacionada a uma tendência de introversão observada nesse grupo. A palavra mais evocada foi 'calmo'.

Uma outra diferença entre os grupos de AE se refere ao maior percentual de abstenção dos jovens de baixa AE que se recusaram com maior freqüência a se definirem (3,1%). Também apresentaram percentuais sistematicamente maiores que os de elevada AE em todos os atributos negativos – insatisfação com o corpo (3,5%), introversão (3,4%), satisfação mediana de si (3,2%) estados emocionais de tristeza e mau humor (3,2%)

– que refletem impulso e agressividade (3,4%), atitudes anti-sociais e de distanciamento das pessoas (3,3%) e que revelam incompetência (2,9%). No total, essas características negativas estão presentes em 22,8% das evocações proferidas pelo grupo de AE menos privilegiada (13,1% entre os de elevada AE).

As tênues distinções demonstradas pelos adolescentes de baixa auto-estima devem ser entendidas como um sinal, apesar de, na essência, as palavras positivas preponderarem entre todos os jovens. Elas deram uma pista a ser explorada, especialmente nas entrevistas individuais. Nos encontros face-a-face com os alunos, afinidades e ambivalências se evidenciaram.

Entre as afinidades, comprovou-se os valores introjetados pelos jovens, independente do nível de auto-estima, refletindo normas culturais arraigadas. São eles: alegria – otimismo, extroversão, capacidade de 'brincar com a vida', 'prazer em fazer os outros rirem'; estética – valorização do físico; respeito aos outros – igualdade entre as pessoas, amizade com franqueza e sinceridade, solidariedade (ajudar pessoas da família e necessitadas). Dentre as ambivalências, tem-se a segurança e a convicção dos alunos de elevada AE quanto aos valores positivos; entre aqueles de baixa AE, esses valores estiveram, muito freqüentemente, misturados à profunda insegurança e a adjetivos negativos. É como se a síntese individual que esses jovens alcançam estivesse fragmentada entre o que desejariam ser e o que 'acham' que conseguem ser.

Outras duas considerações podem ajudar a entender a visão positiva que a juventude tem de si mesma. A primeira delas é a que entende que os jovens têm essa atitude como uma forma de defesa perante a sociedade que lhes impinge uma visão de risco e ameaça (Minayo et al., 1999). A segunda hipótese é a de que, especialmente na adolescência, prepondera uma visão narcisista de si próprio. Essa valorização excessiva de si, natural na faixa etária e rica em potencial de transformação social, será posta à prova ao longo da vida.

Conhecimento e Aceitação de Si Mesmo

A aquisição da identidade é o primeiro passo do crescimento pessoal e social da criança e do adolescente, antecedendo até mesmo a auto-estima e o autoconceito. A identidade se cristaliza quando o adolescente é capaz de compreender-se e aceitar-se como realmente é, com pontos fortes e fracos, potencialidades e limites (Costa, 2002).

Ficou muito evidente que os adolescentes de elevada AE são os que mais se conhecem, se aceitam e se valorizam. No pólo oposto, estão aqueles de baixa AE, reforçando uma maior dificuldade quanto à compreensão de si, dos próprios limites e dificuldades. Em patamares intermediários, encontram-se os alunos com moderada auto-estima, que ostentam comportamentos mais próximos do grupo de elevada auto-estima. A maioria dos adolescentes diz 'se compreender bem'. No entanto, o diferencial é grande: 89% dos jovens de elevada AE e 65,5% entre os de baixa AE assim afirmam.

A aceitação de si mostrou tendência similar. A redução do apreço pessoal acompanhou a diminuição dos níveis de auto-estima. Alunos de baixa AE disseram 'não gostar de si do jeito que são' 24,7 vezes mais do que os de alta AE. Também relatam que 'gostam pouco do próprio jeito' com freqüência 3,8 vezes maior que os de auto-estima elevada. Percebe-se, ainda, uma diferença marcante entre o grupo de média e baixa AE (Quadro 4). Outra forma de negação de si é a do adolescente que diz 'desejar ser outra pessoa' (21,6% no grupo de baixa AE e 7,1% no de elevada AE).

Para compreender em que se baseiam esses jovens ao definirem a satisfação em relação a si próprios, vale a pena entender como se percebem como pessoa, como disciplinam suas atividades e a interação deles com o mundo.

Quadro 4 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre satisfação pessoal e auto-estima de alunos das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Muito	N	%	N	%	N	%
	437	86,4	307	71,9	300	47,1
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Pouco	N	%	N	%	N	%
	67	13,2	116	27,2	299	46,9
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	3,75 (2,96-4,76)	0,000	2,06 (1,57-2,71)	0,000	1,82 (1,53-2,17)	0,000
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Não	N	%	N	%	N	%
	2	0,4	4	0,9	38	6,0
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	24,68 (6,00-101,57)	0,000	2,82 (0,52-15,32)	0,199	8,74 (3,16-24,21)	0,000

Os adolescentes de elevada AE se percebem mais organizados, atentos, cuidadosos, gentis e ligados. Utilizam adjetivos como legal, simpática, amiga, amorosa, inteligente, esforçado, tímida, solidária, calma, compreensivo, carinhosa, franca, um 'show', sensível. As idéias que sintetizam esse grupo são: saber se colocar diante dos problemas e das pessoas e possuir 'mais virtudes que defeitos'. Apenas um aluno diz que tudo nele é bom, mostrando que o que difere esse grupo não é exatamente a ausência de atributos negativos, mas a relativização dos problemas: 'os defeitos se tornam qualidade', 'é difícil ver os próprios defeitos'. Algumas características negativas foram mencionadas e relativizadas: preguiça que atrapalha de estudar, temperamento explosivo, ser 'superciumento' (de vez

em quando), ficar 'emburrada' (depois se acalmando e conversando), estar 'desinteressada' e 'acomodada', precisando de maior incentivo para as coisas, batalhar, mas não dar o máximo de si (se cobrando maior empenho), ser brincalhão (às vezes extrapolando na brincadeira), ser nervoso (às vezes), preguiçoso (de vez em quando), discutir, mas não ser vingativo. Uma jovem diz que sua sinceridade pode ser considerada como defeito, mas não tem certeza, pois 'fala quando tem que falar'. Nas expressões utilizadas, nota-se a cobrança interna por um melhor desempenho e a racionalização das atitudes. Apenas um adolescente desse grupo mostrou dificuldade extrema em falar de si, física ou emocionalmente.

Alguns alunos de baixa AE também informaram autoconceitos positivos: gostar do jeito de ser, ser divertido e alegre, calmo, legal, sentimental, amigo, carinhoso, legal, descontraído, brincalhão, simpático, bagunceiro, fiel, gentil, preferir as coisas boas aos defeitos, não guardar rancor, nem arrumar confusão. Entretanto, vários alunos hesitaram quanto à existência de características positivas em si: alguns não souberam dizer o que têm de positivo. Outros acharam que nada têm de positivo, falando pouco sobre suas características negativas, comentando pouco ou não sabendo dizer ou se lembrar ('a menos que os outros vejam', complementa um aluno). Os atributos negativos são muito mais freqüentes, alternando a fala de todos os jovens desse grupo: não cumprir o que diz; ausência de pulso firme, ser malcriado e preguiçoso, falar muito e ser 'mandona', ser quieto, tímido, envergonhado, nervoso, pouco emotivo, estourado; ter medo de falar, perder facilmente a paciência, ficar triste, chorar e ser vingativo. Um dos jovens comenta não ver possibilidade de mudanças da característica indesejada, mostrando uma visão mais estática do próprio potencial.

Os alunos de média AE se adjetivaram positiva e negativamente. Afirmações de que são regulares, de que não são 'nem muito positivos nem muito negativos', definem o grupo.

A 'aceitação corporal' também decresce com o nível de auto-estima: 52,1% de alunos com elevada AE e 31,8% dos de baixa AE dizem gostar do corpo do jeito que é (46,6% entre alunos de média AE). Constata-se que a

aceitação corporal é a medida de auto-aceitação que apresentou percentuais mais baixos para todos os alunos. O pólo oposto de resposta sinaliza grupos de risco: enquanto 5,5% dos alunos de elevada AE dizem não gostar do corpo, 21,2% daqueles com AE mais depreciativa relatam que apreciam o próprio corpo.

Adolescentes de maior auto-estima definiram-se com maior freqüência como: elegantes, sexy, atraentes, lindos, esbeltos, exuberantes, arrumados e alinhados. Os de baixa AE se deslocam um pouco mais para o pólo oposto, dizendo-se mais feios, sem graça, menos elegantes, menos exuberantes, mais desalinhados, desarrumados e desgraciosos. Toma-se como exemplo uma palavra que mostrou íntima identificação com os jovens: 82,8% dos alunos de elevada AE e 66,2% dos de baixa AE se disseram 'atraentes'.

Os *insights* trazidos pelo contato pessoal com os alunos, durante as entrevistas mostraram peculiaridades interessantes. Poucos alunos de elevada AE apresentaram aceitação incondicional do físico. A aceitação pessoal do corpo vem acompanhada de justificativas críticas para as limitações percebidas: saber que poderia ser mais bonito, mas valorizar o jeito de ser; se achar 'razoável' ou que 'dá para o gasto'; que 'defeitos todos têm', afinal, 'ninguém é perfeito'. As críticas ao próprio corpo são passíveis de modificação ou são mais aceitas.

Dentre os de baixa AE, a aceitação do corpo é plena de conflitos, prevalecendo a idéia de ser 'feio'. Uma jovem diz que fisicamente mudaria tudo, embora todos digam que é muito bonita (opinião ratificada pela pesquisadora). Queria ter um pouco de cada coisa que valoriza dos outros, não reconhecendo em si o que está evidente para os olhos alheios. Longos e enigmáticos silêncios mostraram a dificuldade dessa adolescente em falar do seu físico e de si própria.

Os de média AE trazem respostas ambíguas. À afirmação de que gostam de si e do corpo seguem observações: 'gosto de ser magrinha, mas não gosto de ser baixinha'; 'às vezes me acho bonita e às vezes horrível'. Críticas ao corpo, ao tamanho do pé, ao cabelo ressecado e alergias permearam a fala desse grupo. A ambivalência também varia no tempo: dois jovens se acham feios, mas ora querem mudar tudo em si, ora apenas alguns detalhes.

Vale lembrar que cada pessoa tem um retrato mental do seu físico que transcende a imagem objetiva vista em fotografias. Esse retrato é uma construção própria e, muitas vezes, discordante das opiniões que estão no entorno do jovem.

Não se pode negar que o corpo, por ser a parte mais material e visível do eu, desempenha grande papel nas percepções, especialmente na adolescência. O retrato de si mesmo conecta-se à percepção de outros atributos individuais, afeta a maneira de pensar sobre si como pessoa e os mecanismos de interação com os outros. Como afirma Dempsey (apud Moretti & Rovani, 1995: 26), uma criança que "entra na adolescência não se sentindo bem a respeito do seu corpo e de si mesma, terá dificuldades". A imagem corporal é uma estrutura antropológica decisiva em toda a ação humana (Schilder apud Erthal, 1986).

Contudo, 'gostar de seu corpo' depende também do condicionamento cultural – os padrões de beleza que a sociedade impõe, especialmente através da mídia. Gera-se, com freqüência, uma fonte constante de conflito para o jovem. Há, pois, na civilização ocidental, uma 'obsessão cultural' por determinados tipos de corpos-físicos, em parte alimentada pela mídia (McMullen, 1985; Witter, 1991). Os jovens acabam se ressentindo por perceberem que não são tão atrativos quanto os modelos televisivos e por criarem expectativas ilusórias acerca dos futuros parceiros. Tais padrões postergam ou inviabilizam uma plena aceitação de si.

O 'autoconceito' dos jovens mostrou ser muito positivo, com a maioria deles se conceituando de forma eficaz não apenas quanto à visão pessoal e corporal, mas também quanto à capacidade de interação social e ao padrão ético-moral. Entretanto, há diferenças significativas entre os grupos de auto-estima. A visão que o adolescente possui de sua habilidade nas relações interpessoais (autoconceito social) aponta para o privilégio dos adolescentes de elevada auto-estima: se dizem mais pacíficos, dóceis, calmos e responsáveis. Os adolescentes de baixa auto-estima se percebem mais comumente vingativos, rebeldes, briguentos, nervosos e irresponsáveis.

A noção de responsabilidade é aquela em que os jovens mais se identificaram. Contudo, os alunos de baixa AE dizem 2,2 vezes mais que

os de alta AE que são pouco responsáveis pelas coisas que fazem e 3,6 vezes mais que não são responsáveis pelos próprios atos (Quadro 5).

Quadro 5 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre responsabilidade pelos atos e auto-estima de estudantes das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
Muito	399	78,2	282	65,9	340	53,0
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
Pouco	106	20,8	143	33,4	286	44,5
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	2,18 (1,80-2,63)	0,000	1,60 (1,29-1,99)	0,000	1,36 (1,16-1,59)	0,000
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
Não	5	1,0	3	0,7	16	2,5
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	3,63 (1,34-9,81)	0,012	0,85 (0,20-3,53)	0,5624	4,27 (1,26-14,51)	0,020

Os valores ético-morais dos adolescentes foram bem citados pelos jovens. O mais referido foi honestidade (93,7% e 86,6% em ordem decrescente de auto-estima). Os alunos de elevada AE são mais francos, fiéis, honestos, leais, justos e sinceros. Os de baixa AE se dizem mais comumente falsos, traidores, infiéis, desonestos, mentirosos, menos leais e justos.

Acreditar em si e na capacidade de se apoiar em suas próprias forças (Costa, 2002) é uma característica norteadora da fala de todos os adolescentes que possuem auto-estima elevada. Foram ouvidas afirmações como 'acreditar em si mesmo', 'ser capaz de fazer', 'conseguir o que quer, mesmo em caso de haver falta de oportunidade na vida': "Eu tento ser aquilo que eu sou. Tudo que eu sou eu demonstro" (Ana); "Eu acho que eu tenho (...) acho que são traços genéticos. Sou muito bom!" (Alessandro); "Tenho mais virtudes. Muito mais. Eu tenho defeito, sabe? Mas nem sei qual é!"(Anderson); "Não gosto de ficar por baixo. Então, eu tô sempre estudando, eu quero me igualar, ou até mesmo, superar. Eu conheço gente muito melhor do que eu, mas (...) eu nunca fico por baixo (...) Eu não acho que sou bom, mas acho que (...) sei lá, dá pra levar"(Antônio).

Os sentimentos de autoconfiança e competência estão calcados não apenas nos atributos pessoais (genéticos ou adquiridos), mas também na determinação para enfrentar os limites que possuem, superando-os.

Também se averiguou que os alunos podem não se sentir necessariamente competentes em todas as áreas. Um dos jovens mais seguros e desafiadores dos obstáculos demonstra insegurança em relação às garotas, temendo sofrer uma rejeição. Para enfrentar tal fragilidade, esnoba e seleciona as garotas dentre as que são mais belas e que lhe demonstram simpatia.

Não se nota muita autoconfiança entre os jovens de baixa AE. Há um conflito entre os defeitos e as qualidades ou entre sentimentos de alegria e tristeza que perpassa sistematicamente as falas. Em geral, esses jovens não sabem descrever como são: após hesitação um disse 'mais ou menos'; outra aceita o jeito de ser, mas mudaria um pouco. Há uma severa autocrítica nesse grupo de adolescentes e forte sentimento de hesitação surge através de algumas expressões: 'sei lá'; 'os amigos dizem que não consegue'; 'acha' que consegue; 'acha' que os amigos o vêem positivamente.

Às vezes, eu me sinto triste. E, às vezes, eu me sinto alegre. Prefiro ser assim! Quando eu estou alegre (...) Eu olho mais, o meu (...)

Todo mundo olha mais. Pros defeitos, seus. Mas eu acho que prefiro o lado das coisas, eu sou mais alegre. Do que preferir olhar mais os defeitos. Para eu ficar triste. (Beatriz)

Do jeito que você está me vendo. Sei lá. Eu não gosto muito de falar isso não. (...) Sei lá. Eu tenho um pouco de vergonha. Sou um pouco fofinha. Deixa eu ver. Fora isso eu não sei não. Não tenho nem idéia (...). Sei lá. Que eu sou um pouco assim dedicada que quando eu quero assim, as coisas, às vezes eu consigo, por enquanto, até agora. Só. (Bruna)

Eu sou muito quieta, eu tenho assim dificuldade de entrosamento com as pessoas. Eu me sinto com medo assim, uma dor assim por dentro (...). Acho que é medo, insegurança (...) eu não sei te dizer assim, medo de quê, não sei (...). (Bianca)

Como conseqüência dessa insegurança, há uma grande preocupação com a opinião alheia, mesmo quando explicitamente negada na fala do aluno. Tal insegurança se reflete na 'necessidade de ter alguém que diga ao adolescente 'o que fazer' ou que lhe direcione o caminho. Adolescentes de baixa AE dependem mais da opinião alheia (49%) que os de alta AE (30%).

É mais difícil estabelecer com clareza o grau de autoconfiança dos alunos com moderada AE. Novamente, a ambigüidade acompanha a fala desses jovens. Uma aluna compara as vitórias que obteve ao fracasso dos outros e comenta que fica muito chateada quando não consegue o que quer, mas diz que vai tentar na próxima. A variação desse grupo é flagrante: um jovem se dá nota 9; uma não gosta de falar de si; outra se sente no meio, não sendo boa, nem ruim nas coisas que pretende fazer; outra acha que as colegas não gostam dela, pois criticam sua fala enrolada e sem lógica; e outra valoriza as dificuldades que enfrentou na infância porque 'então era' forte. Os sentimentos de tristeza e isolamento surgem nos depoimentos de alguns jovens. A beleza física e o posicionamento social aparecem como fatores que dificultam a autoconfiança. Nota-se ainda uma dependência da opinião alheia.

Eu também não tenho muitas condições. Acho que se eu tivesse condições eu estaria bem melhor! Eu ia ao médico para fazer uma dieta, tratava da minha pele, vestia uma boa roupa, um bom calçado, coisa que eu não tenho. (...) eu me sinto um pouquinho triste, tão assim, pequena. Lá embaixo! (Marta)

Eu me acho simpática. Me acho amiga. Sou tímida. Sou alta. Não sou gorda. Mais ou menos. Sou negra. Deixa eu ver (...). Tem que ter mais coisas? Gostaria de ser mais magra. Muito mais. Ter mais peito, que eu não tenho. Só (...). Queria ser diferente. Perder esses culotes horrorosos. (Márcia)

Eu não sei o que vou falar do jeito que eu sou. Não sei. Sou tímido. chateio algumas pessoas às vezes. Alegre às vezes, às vezes triste. Falo com várias pessoas. Alegre na hora de ser (...) mais alegre. Não fico triste com quase (...) nada assim. Não sei o que falar de mim. Gordo. Não muito bonito. Só. Eu brinco com meus colegas. Eu sou gostoso mesmo, sou lindo mesmo. Às vezes eu me acho mesmo. Se eu não achar quem vai achar? Eu já fui mais gordo. Agora eu estou normal mesmo, feio. Eu me acho gordo. Feio nem digo muito, mas, gordo eu me acho. (Manuel)

Outra questão que ajuda a iluminar o conhecimento sobre a autoconfiança dos jovens é a que pergunta se eles 'acham fácil que as pessoas gostem deles'. A maioria dos jovens afirma que sim, embora os de auto-estima mais elevada sejam os mais autoconfiantes (88,4% de alta AE contra 73,2% de baixa AE).

Finalmente, foi indagado aos jovens se eles se sentem seguros sobre sua 'própria capacidade de achar um caminho para realização dos sonhos futuros'. Os alunos de baixa AE referem não saber o que fazer 4,3 vezes a mais que os de alta AE (Quadro 6). Não saber responder à questão também foi 2 vezes mais comum entre os de baixa AE em relação aos de alta AE, mostrando que o grau de incerteza dos próprios passos em direção ao futuro é maior à medida que decresce a auto-estima.

Quadro 6 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre autoconfiança para alcançar sonhos e metas e auto-estima de estudantes das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Sim	N	%	N	%	N	%
	443	87,4	341	79,7	445	69,2
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
Não	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
	19	3,7	30	7,0	95	14,8
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	4,28 (2,66 – 6,89)	0,000	1,97 (1,13 – 3,44)	0,023	2,18 (1,48 – 3,21)	0,000
Não sei responder	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
	45	8,9	57	13,3	103	16,0
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	2,04 (1,47 – 2,83)	0,000	1,55 (1,08 – 2,24)	0,024	1,31 (0,98 – 1,77)	0,085

Projeto de Vida e Autodeterminação

O 'projeto de vida' pode ser entendido como a capacidade de o indivíduo querer algo e saber o que é necessário para chegar lá. É um sonho com degraus, com metas, prazos e a consciência dos esforços e dos recursos a serem investidos na consecução de um objetivo de vida (Costa, 2002). Para cumprir o projeto, são tão necessários os sonhos como a contribuição do raciocínio e da razão. Qualquer projeto tem de contar tanto com o dimensionamento de esforços, dedicação e trabalho, quanto

com uma dose de utopia que leva a pessoa a tentar o impossível para atingi-lo. Enquanto o sonho nasce do inconsciente, o projeto junta o sonho com o caminho das possibilidades relacionadas à capacidade humana de prever (Claves, 2000).

Continuar os estudos faz parte fundamental do planejamento futuro tanto dos jovens entrevistados como de outros grupos de jovens brasileiros (Claves, 2000; Minayo et al., 1999). Todavia, o projeto de futuro é afetado pelos níveis de auto-estima. A quase totalidade dos jovens de elevada auto-estima acha que terminará os estudos (95,5%). Entre os alunos de mais baixa AE, um total de 87% mostrou firmeza quanto à vida escolar. Nesse grupo, há um índice maior das respostas 'talvez', 'não sei' e 'não vou conseguir terminar os estudos'.

Essa insegurança também aparece nas respostas sobre se acham que vão conseguir encontrar um emprego ou progredir no trabalho. Em relação a obter trabalho no futuro, os jovens de baixa AE respondem 'talvez' com freqüência 3,2 vezes maior que os de alta AE. No que se refere à progressão profissional, os de baixa AE responderam 3,2 vezes mais 'talvez' e 2,7 vezes mais que 'não sabem' se progredirão profissionalmente que os de AE elevada.

Os garotos de elevada AE projetaram o futuro com profissões de nível superior: psicologia, educação física, biologia, engenharia eletrônica ou publicidade. Um jovem deseja ser músico, mas hesita, pois não quer ter pouco retorno financeiro, mostrando o conflito entre o sonho e a realidade econômica. A competitividade do mercado de trabalho se faz presente, sendo necessário 'meter a cara' para 'destruir o pessoal'. Entre os alunos da rede particular, surgiram outras possibilidades além do curso universitário, demonstrando uma maior exeqüibilidade para os projetos futuros. São elas: fazer outros cursos, obter várias qualificações e opções no mercado de trabalho e abrir clínica própria. 'Ser o bom na área em que escolher' define a motivação desse grupo para a vida profissional.

A vida familiar também foi lembrada como integrante do projeto de futuro dos jovens de 'todos' os grupos de auto-estima. As diferentes representações de família variam do modelo tradicional àquela tardiamente

construída e com indivíduos mais independentes. Há também alguns adolescentes que pensam em viver só. Percebe-se uma mudança significativa na visão conservadora de família. A fala mais recorrente é a de independência, notando-se freqüente hesitação em relação ao casamento, especialmente quando é visto pelo ângulo das responsabilidades, isolamento dos amigos e da família e impedimento ao trabalho. A visão dicotômica entre trabalho e casa surgiu por parte de poucas meninas das escolas públicas, que entendem que ao casarem deixarão de trabalhar. A ambição de ter filhos foi questionada por alguns poucos jovens.

Dentre os jovens de baixa AE, também se vê uma idéia geral, positiva, de que a vida será boa e de que concluirão os estudos. Os cursos mencionados são mais de nível técnico ou militar, com apenas um jovem almejando ser veterinário. Desejo de bens materiais também foram lembrados: dinheiro, carro do ano, casa boa, viajar muito e morar no exterior com maior padrão de vida e segurança. Alguns adolescentes revelam dificuldade em se ver no futuro, pois 'ficar mais velho é chato, traz preocupações'; não querem pensar em estudar e trabalhar; estão satisfeitos com o que têm; não tem nada que queiram ser. Uma menina vê no seu futuro a solidão, tendo apenas sua profissão por companhia. Os jovens com auto-estima média idealizam profissões de nível superior e ou técnico, seguidas da expressão 'talvez', indicando certo grau de incerteza sobre o futuro, embora alguns digam não querer pensar muito nesse assunto.

A capacidade de 'autodeterminação' se define pela habilidade de assumir a direção e o controle da própria vida, traçando o próprio caminho (Costa, 2002). É o movimento essencial do amadurecimento humano, substituindo a tendência dos pais de querer tomar decisões em substituição aos filhos. Uma das formas de se constatar a autodeterminação é a capacidade que o jovem tem de lutar por suas idéias e opiniões. Essa habilidade se reduz à medida que decresce o nível da auto-estima (Quadro 7). Jovens de baixa AE relatam 5,5 vezes mais que os de alta AE que poucas vezes ou nunca defendem suas idéias.

Quadro 7 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre defender idéias e auto-estima de estudantes das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
Sempre / Muitas vezes	489	95,7	365	85,3	493	76,5
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
Poucas vezes / Nunca	22	4,3	63	14,8	151	23,4
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	5,45 (3,54 – 8,39)	0,000	3,42 (2,14 – 5,46)	0,000	1,59 (1,22 – 2,08)	0,000

Capacidade de Superar Dificuldades

O conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo vivendo em ambientes desfavoráveis é conceituado como resiliência. Esse processo seria a combinação entre os atributos da criança/jovem e seu ambiente familiar, social e cultural. Ele não pode ser pensado como uma característica que nasce com o sujeito, nem que pode ser adquirido por ele durante seu desenvolvimento, é sim um processo interativo entre o sujeito e seu meio (Rutter, 1992).

A resiliência representa a capacidade humana de se sair fortalecido diante da adversidade. Pode ser fortalecida, especialmente na infância e adolescência. O investimento nesse conjunto de qualidades deve desenvolver o senso de humor; facilitar a elaboração de um projeto de vida; estimular uma visão equilibrada das situações e dificuldades; exercitar a capacidade

de admiração, de fé, de curtir pequenas alegrias; estimular disposição para aprender; acalentar sonhos a partir de degraus alcançados sucessivamente; aprofundar o sentido de inclusão e o senso de superação. Estudos têm mostrado que os jovens costumam se ver positivamente quanto à capacidade de superação das dificuldades (Claves, 2000).

Adolescentes de baixa AE mostraram menor capacidade de resiliência em várias questões. A 'dificuldade de superação das dificuldades' é uma delas (Quadro 8). Esses alunos relataram 12,1 vezes mais não se acharem capazes de superar as dificuldades e de realizar os seus sonhos que os de alta AE. Também tiveram maior dificuldade em responder à pergunta, não sabendo opinar sobre sua própria capacidade de superação.

Quadro 8 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre percepção da capacidade de superar dificuldades da vida e auto-estima dos estudantes de escolas públicas/particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Sim	N	%	N	%	N	%
	473	92,6	383	89,3	485	75,7
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
Não	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
	3	0,6	7	1,6	40	6,2
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	12,09 (3,76-38,82)	**0,000**	2,85 (0,74-10,94)	0,101	**4,24 (1,92-9,37)**	**0,000**
Não sei	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
	35	6,8	39	9,1	116	18,1
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	2,80 (1,96-4,01)	**0,000**	1,34 (0,87-2,08)	0,231	**2,09 (1,49-2,94)**	**0,000**

As falas dos entrevistados de alta AE comprovam a firme capacidade de resiliência, denotando habilidade para transformar as situações difíceis: "se acontece alguma coisa de ruim, eu tento fazer o possível para mudar aquilo, fazer aquele ruim ser uma coisa boa" (Antônio). Outra jovem sobrepuja os graves aspectos negativos de sua vida e revela o quanto ela poderia ter sido pior e não foi.

> *Apesar de tudo eu me sinto uma pessoa feliz. Porque eu acho que a minha vida poderia ter sido bem pior. Eu vejo pessoas aí que têm a vida tão boa e reclamam de tudo. Tem pessoas que têm condições de estudar, de terminar seus estudos, de ter uma vida melhor e se desviam por outros caminhos e não dão valor àquilo que têm. Agora tem pessoas que necessitam e não têm oportunidade (...). Apesar de tudo, eu sou uma menina (...). Eu me sinto muito realizada porque o pouco que eu tenho (...) eu agradeço muito a Deus. O pouco que eu tenho eu batalhei para ter. Meu pai batalhou para me dar, minha mãe. E eu gosto da minha vida. Apesar de tudo eu gosto. Se a gente for analisar, existe gente que está com a vida bem pior e a gente vive reclamando daquilo ali.* (Ana)

Jovens de baixa AE apresentaram uma sensação maior de que estão indo na contramão dos seus sonhos. Enquanto 81,4% dos adolescentes de auto-estima elevada sentem que estão 'evoluindo em direção à concretização dos sonhos', 57,9% dos de baixa AE têm essa certeza. Comparando com os jovens de elevada auto-estima, aqueles com níveis mais depreciativos de AE dizem 2,9 vezes mais que estão imobilizados em relação aos sonhos futuros; 3,5 vezes mais que estão retrocedendo; e 2,4 vezes mais que não sabem informar como se percebem. Se sentem mais presos e sem condições de lutar por suas realizações.

Também 'desistem mais facilmente' quando algo que planejam fazer não dá certo (Quadro 9). Alunos de baixa auto-estima desistem 7,3 vezes mais que os de alta AE, evidenciando dificuldade em lidar com as frustrações. Esses alunos também têm mais dificuldade em responder à questão. Jovens de baixa auto-estima tendem a antecipar a frustração (Rosenberg, 1989), gerando-se um paradoxo quando as mesmas condições que produzem um forte desejo de êxito produzem uma fraca expectativa de sucesso.

Quadro 9 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre resposta à frustração e auto-estima de estudantes das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Continuo tentando	N	%	N	%	N	%
	381	74,6	289	67,4	361	56,1
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Às vezes desisto	N	%	N	%	N	%
	108	21,1	114	26,6	194	30,2
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,58 (1,29 – 1,94)	**0,000**	**1,28 (1,02 – 1,61)**	**0,040**	**1,24 (1,02 – 1,50)**	**0,035**
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Desisto	N	%	N	%	N	%
	6	1,2	2	0,5	46	7,2
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	7,29 (3,15 – 16,87)	**0,000**	0,44 (0,09 – 2,18)	0,256	**16,44 (4,02 – 67,20)**	**0,000**
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Não sei responder	N	%	N	%	N	%
	16	3,1	24	5,6	42	6,5
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	2,59 (1,48 – 4,52)	**0,001**	1,90 (1,03 – 3,52)	0,054	1,36 (0,84 – 2,19)	0,257

Três destacados fatores de proteção contribuem para a redução do impacto das situações de risco, desenvolvendo a resiliência, e são fundamentais ao desenvolvimento infanto-juvenil: características pessoais – competência social, autonomia, auto-estima, orientação social positiva e empatia –; coesão familiar – ausência de conflitos; disponibilidade de

sistemas externos de apoio que encorajem e reforcem a criança para lidar com as circunstâncias de vida (Masten & Garmezy apud Antoni, Medeiros & Hoppe, 1999).

A existência desses fatores de proteção não elimina o problema existente, mas encorajam o indivíduo a enfrentar as dificuldades, minimizando o sofrimento desencadeado pela vivência negativa. Por essa razão, destaca-se a importância de relacionamentos interpessoais seguros e do sentimento de sucesso na realização de tarefas para a socialização do indivíduo (Rutter, 1987).

Situações de Risco

O termo risco é muito usado atualmente e está relacionado a escolhas e opções. De acordo com a sua capacidade de intervir na história e nos acontecimentos, o ser humano constantemente deve decidir por um ou outro caminho, dentro das condições sociais, familiares e tantas quantas conforme seu cotidiano e sua vida em geral. Se cada decisão existencial comporta risco, há alguns momentos centrais da vida em que o peso das escolhas é fundamental. Tal é o caso da adolescência, quando os jovens, para seu amadurecimento emocional e social, devem, aos poucos, renunciar à dependência familiar. Ninguém poderá fazê-lo em seu lugar, sob pena de estar colaborando para sua infantilização do ponto de vista social e emocional (Claves, 2000). O educador Costa (2000: 43) tenta especificar o modo como geralmente atuam os jovens, na conquista de sua independência: "os adolescentes buscam, ao contrário dos adultos, primeiro experimentar o que se apresenta de novo. Com base nas sensações proporcionadas, tendem a aderir ou não àquilo, ou seja, decidem com base no que sentem".

Há várias definições para o conceito de risco, optando-se por conceber as situações de risco na infância e adolescência como aquelas relacionadas com toda a sorte de eventos negativos da vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (Yunes et al., 2001).

Muitas são as situações de risco social na adolescência traçadas na literatura, acometendo:

- Família – baixo nível socioeconômico das famílias, baixa escolaridade, separações conjugais, mortes, violência familiar física, psicológica ou sexual; falta de diálogo, rejeição, abandono, ausência dos pais, migrações, desemprego.
- Escola e comunidade – violência, problemas de relacionamento, falta de suporte social e de lazer.
- Adolescente – temperamento, isolamento, depressão, descontrole emocional, falta de responsabilidade, exposição à gravidez, drogas, relações violentas entre grupos e galeras, uso de drogas, a exposição às doenças sexualmente transmissíveis, práticas de infração às leis, exposição à violência e aos acidentes de trânsito, adesão a formas de trabalho abusivas ou exploradoras, como a prostituição e a pornografia, tentativas de suicídio.

Algumas situações de risco vivenciadas pelos entrevistados são apresentadas a seguir, com variações na forma de enfrentamento. Novamente, os jovens de baixa auto-estima conjugam mais fatores de risco, compondo o quadro de suas vidas com matizes mais obscuros e depreciativos.

Embora a maioria dos jovens argumente que se sente feliz, o 'sentimento de infelicidade, tristeza e as idéias suicidas mostram-se hierarquizados à medida que reduzem o nível da auto-estima. Adolescentes de elevada AE são os que mais se dizem muito felizes (86,9% contra 56,8% entre os de baixa AE). No outro lado da moeda, encontram-se os alunos de baixa AE, que preponderam nas respostas 'pouco' e 'não ser feliz'. A fala de um jovem de auto-estima mais depreciativa mostra a angústia que pesa sobre esses jovens, quando pensam em seus problemas: "muitas vezes eu fico com raiva, tem hora que eu fico triste, tem hora que eu durmo pensando, tem hora que eu nem durmo" (Bruno).

Também quando se pergunta sobre a solidão, percebe-se o pior prognóstico dos jovens de baixa AE: 44,6% preferem ficar sós (26,5% entre alunos de elevada auto-estima).

Às vezes tem uma hora que eu sinto um aperto no coração assim, eu não tenho nada pra, não tenho nada pra, como é que se fala? É, pra sentir isso. Mas tem outras que eu sinto um aperto no coração. Dá vontade de chorar, aí eu choro, me tranco no quarto e choro, só eu que sei, porque eu não falo pra ninguém (...). Fico deitada assim na cama aí dá vontade de chorar, eu não sei porquê, mas dá. Aí eu choro, meu médico falou que é bom chorar. Aí eu assim, mas é muito ruim. Eu acordo com o olho assim, com o olho inchado, é horrível. (Bárbara)

O tema do isolamento permeou a fala do grupo de baixa auto-estima, acompanhado dos relatos de depressão, dor no peito, medo de morrer, de chorar à toa, de ser muito sensível. Também mencionaram medo de se expor em ambientes extrafamiliares. Os erros das outras pessoas funcionam como alerta para o que poderia ocorrer com eles mesmos.

Alunos de baixa AE também preponderam entre os que já estiveram tão tristes e sem esperanças no futuro e os que pensaram em se matar (2,4 vezes mais que os de alta AE). No total, 43,9% dos adolescentes de baixa AE já tiveram esses pensamentos, enquanto 18,5% dos de alta AE assim argumentam (Quadro 10).

Quadro 10 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre idéias suicidas e auto-estima de estudantes das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Sim	N	%	N	%	N	%
	94	18,5	93	21,8	282	43,9
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	**p-valor**	**RP (IC 95%)**	**p-valor**	**RP (IC 95%)**	**p-valor**
	2,37 (1,93-2,90)	**0,000**	1,17 (0,91-1,52)	0,250	**2,01 (1,65-2,46)**	**0,000**
Não	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
	413	81,5	334	78,2	361	56,1
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	**p-valor**	**RP (IC 95%)**	**p-valor**	**RP (IC 95%)**	**p-valor**
	1,0	-	1,0	-	1,0	-

A baixa auto-estima está associada a vários sintomas depressivos (Kernis, Grannemann & Mathis, 1991; Gee, Williams & Nada-Raja, 2001; Gonzalez-Fortaleza & Ruiz, 1993). Sentimentos de desesperança e baixa auto-estima funcionam como 'mecanismos geradores' de ideações suicidas, correlacionando-se à sintomatologia depressiva em geral.

A literatura relata que a baixa auto-estima estaria relacionada à maior ocorrência de 'gravidez' na adolescência. As adolescentes entrevistadas informaram se já tinham engravidado e os rapazes se já tinham engravidado alguma garota. Comprovou-se que os jovens de elevada auto-estima vivenciaram menos gestação (0,8%) do que os de média (3,8%) e baixa auto-estima (1,3%).

A gravidez na adolescência pode significar uma situação de risco social, pois é freqüentemente uma conseqüência da violência estrutural, vinculada às situações de pobreza. Dados do IBGE mostram que as adolescentes pertencentes aos estratos de menor renda são as que têm mais filhos e em idades mais precoces. Em 1997, 9% das adolescentes brasileiras de 15 a 17 anos com renda familiar *per capita* de até 1/2 salário mínimo tiveram filhos nascidos vivos. Dentre as adolescentes com renda superior a 2 salários mínimos, esse percentual caía para 0,8% (IBGE, 1997). Informação, suporte familiar, escolar e comunitário, em paralelo com as diferenciadas expectativas futuras das adolescentes desses dois grupos sociais contribuem para as distintas taxas observadas.

O 'uso de substâncias' que alteram estados da consciência sempre esteve inscrito na história humana, desde as comunidades primitivas até as sociedades pós-industriais e complexas. Com raras exceções, é na adolescência e na juventude que se inicia o uso de várias substâncias, lícitas e ilícitas. Entre as drogas lícitas, o consumo de cigarros mostrou diferença segundo a auto-estima do adolescente. Jovens de baixa AE consumiram mais cigarros no último ano (15,3%) que os de média AE (12%) e elevada AE (10,5%).

O consumo de bebidas alcoólicas não mostrou diferença estatística significativa entre os grupos de auto-estima, embora os relatos de uso no último mês indicam uma tendência nesse sentido (p.064). Mais jovens de

baixa AE (23,1%) beberam no último mês, em relação aos de elevada AE (15,6%) e média AE (19,9%). Relatos de embriaguez surgiram por parte de 18,3% dos jovens.

O uso de bebidas alcoólicas é amplamente estimulado pela sociedade, justificando os percentuais encontrados na adolescência. Ocupa, há décadas, o primeiro lugar na escala de consumo de substâncias psicoativas, considerando-se tanto as lícitas como as ilícitas (Musumeci, 1994). Entre estudantes brasileiros de 1º e 2º graus, 15% consomem álcool freqüentemente (Cebrid, 1997); entre alunos fluminenses, 81,8% já experimentaram bebidas alcoólicas (Caldeira, 1999).

De acordo com a cultura de diferentes sociedades, algumas substâncias são consideradas ilegais (Claves, 2000). No Brasil, as substâncias tóxicas ilegais mais consumidas são a maconha (em maior quantidade) e a cocaína. Existe uma tendência da carreira do usuário iniciar-se precocemente, por volta dos 10 anos de idade, e desdobrar-se para o uso de várias substâncias concomitantemente (Bastos, 1996).

O uso de drogas ilícitas como maconha e cocaína não mostrou diferença por nível de auto-estima, talvez por ser baixo o consumo nesta faixa etária. Apenas 25 alunos consumiram maconha (1,6%) no último ano e 22 no último mês. Em relação à cocaína, seis jovens (0,4%) relataram uso no ano e quatro no mês.

Diferentes sociedades apontam que os jovens constituem o grupo etário e cultural de maior risco para sofrer e para cometer violência. A juventude é reconhecida como a idade da transgressão (Burke, 1995; Chesnais, 1981, 1999). Considerar o 'jovem como transgressor' das normas é outra abordagem para avaliar as situações de risco em que ele pode estar envolvido.

Observou-se similaridade no cometimento de atos transgressores nos jovens, independente do nível de AE (54,3%). Apenas duas questões diferenciaram os grupos: falsificar assinatura de alguém em documentos (17,1% – baixa AE e 14,4% – alta AE) e ter humilhado outra pessoa (21,2% e 16%, respectivamente). As perguntas restantes mostraram comportamento similar: 12,3% dos alunos danificaram coisas de outras pessoas propositalmente; 9,4% praticaram furto e 4,1% roubo; 6,1%

agrediram alguém de forma forte o bastante para que necessitasse de cuidados médicos; 17,5% tomaram parte de briga entre grupos rivais; 2,3% portaram arma de fogo e 4,3% arma branca.

Outra pesquisa com jovens brasileiros mostrou percentual elevado de comportamentos infracionais, tais como estelionato, dano ao patrimônio, furto, porte de arma branca e uso de arma de fogo, demonstrando a dialética existente na violência, com muitos indivíduos se colocando simultaneamente no lugar de vítima e agressor (Claves, 2000).

Este capítulo procurou mostrar como a auto-estima está intimamente ligada ao próprio indivíduo e à sua relação com a sociedade. O sentimento de estar satisfeito consigo mesmo constitui-se em um legado valioso, uma vez que favorece o enfrentamento de tensões e a coragem para que o jovem se torne uma pessoa dedicada, responsável, produtiva e criativa, características importantes para o bem-estar pessoal e social. Sentir-se mal e inseguro quanto ao próprio potencial traz para o adolescente um 'gigante' difícil, mas possível de ser enfrentado. O adolescente de baixa auto-estima é como um 'pequeno Davi' enfrentando um 'gigante Golias', só que, ao invés de um inimigo externo, ele está incrustado nas emoções e na confiança em si.

Como refere Sartre (1978), ninguém é a totalidade de suas determinações, pois tem a chance histórica de se apropriar delas e transformá-las, re-atualizando em si o protagonismo da liberdade humana. Esse é um processo que nunca termina; durante toda a vida, o ser humano estará construindo e reconstruindo a si e aos outros. Não há como dizer onde começa e onde finda esse caminhar, mas não seria errado admitir que alguns momentos parecem cruciais nesta jornada (Claves, 2000). Todo jovem tem um potencial que pode mudar o curso de sua existência, mesmo quando as marcas deixadas na sua psiquê são profundas.

3 O Adolescente e sua Família: prismas que constroem o 'eu'

Independente da sua estrutura e configuração, a família é o palco em que se vivem as emoções mais intensas e marcantes da experiência humana. É o lugar onde é possível a convivência do amor e do ódio, da alegria e da tristeza, do desespero e da esperança. A busca do equilíbrio entre tais emoções, somada às diversas transformações na configuração deste grupo social, tem-se caracterizado uma tarefa ainda mais complexa a ser realizada pelas novas famílias.
(Wagner, 2002)

O impacto da convivência familiar no crescimento e desenvolvimento da criança e na construção de sua auto-estima é fundamental. Ao longo do presente capítulo, se poderá notar outra faceta do adolescente perante o espelho: a forma como é visto e vê seus familiares.

A literatura aborda duas principais categorias no estudo das famílias: uma enfatiza a estrutura e outra o relacionamento familiar. Hoje sabe-se que há uma parcela considerável de adolescentes inseridos em famílias cujos pais não habitam o mesmo domicílio. Possivelmente, essa é uma marca de época e um fato geracional incontestável: o modelo tradicional de família, composto por pai, mãe e filhos, não se constitui mais no modelo único e nem preponderante. Várias combinações relacionais passaram a se tornar comuns, ainda que a referência de família tradicional mantenha uma representação forte e norteadora das ações de seus membros e das relações e arranjos constituídos no interior dessa instituição (Claves, 2000).

Castel (1991) observa que as mudanças ocorridas no modelo familiar nuclear burguês denotam a busca de novos sentidos e adaptações à realidade. Nesse movimento, as famílias perseguem caminhos diversificados de educação, visando a ajustar-se às mudanças sociais, seja da redefinição dos papéis de homens e mulheres na divisão do trabalho e no interior das famílias, seja do impacto do processo de globalização nas sociedades.

As mudanças ocorridas no modelo familiar são oriundas, principalmente, do aumento do número de divórcios e separações, atingindo todos os estratos sociais. Também é significativo o número de mortes de familiares, especialmente entre famílias pobres, como conseqüência da violência urbana. Uma série de estudos sobre como estas mudanças influencia o desenvolvimento dos filhos vêm sendo desenvolvidos.

Ribeiro (1988) identifica três linhas de abordagem: a que considera que o divórcio influencia negativamente o ajustamento e o desenvolvimento dos filhos; a que afirma que ocorre um ajustamento ao longo do tempo; isto é, o divórcio dos pais pode ter conseqüências negativas, mas com o tempo os filhos se ajustam à situação e passam a viver normalmente suas vidas; a terceira abordagem mostra que o divórcio não tem qualquer influência sobre os filhos e em alguns casos pode ser a melhor saída para a família. Ribeiro acrescenta que os autores desses estudos são consensuais em considerar as conseqüências relacionadas a três variáveis: a idade dos filhos na época da separação; o sexo da criança e do adolescente; o conflito familiar que envolve a separação.

A influência do relacionamento familiar sobre a formação da auto-estima é a base deste capítulo. Rosenberg (1989: 88), estudando os efeitos do rompimento familiar sobre a auto-estima de adolescentes, afirma que "depende, em primeiro lugar, de quem se divorciou ou enviuvou; depende, em segundo lugar, de quando ocorreu o divórcio ou a viuvez; depende, em terceiro lugar, do que aconteceu depois do divórcio ou da viuvez". Bowlby (1998: 308), comentando sobre os efeitos da morte dos pais sobre os filhos, reafirma que a forma como a criança enfrenta a perda de um genitor é "conseqüência direta do efeito que a perda teve sobre o comportamento do genitor sobrevivente com relação à criança".

Para compreender os efeitos que o afastamento dos pais provoca na criança, é crucial entender se o ambiente relacional é de agressão, irritação, angústia, insegurança e intolerância. Na presença dessas situações negativas, a auto-estima da criança pode ser danificada. Também são condições necessárias à formação da auto-estima: presença de limites claros e estabelecidos e atitude parental de respeito às ações da criança (Rosenberg, 1989; Coopersmith, 1967).

A relação familiar é uma área de pesquisa que tem despertado grande interesse nos pesquisadores nas últimas décadas. Sob o enfoque da psicologia do desenvolvimento, investigações sobre a interação entre pais e filhos, tanto em termos de processos normativos do desenvolvimento infantil quanto da etiologia de aspectos patológicos do comportamento de crianças e adolescentes, têm sido presença constante na literatura científica nacional e internacional (Hutz, 2002; Rosenberg, 1989).

Uma família bem-sucedida é aquela que tem a habilidade de transformar crianças em adultos competentes: "uma família de sucesso produz crianças que são emocionalmente fortalecidas, que encontram um lugar, profissionalmente, e que mantêm relacionamentos" (Garbarino, 1995: 53).

O relacionamento familiar mostrou ser um dos aspectos mais relevantes na questão do sentimento dos adolescentes entrevistados em relação a si próprios. Esses relacionamentos estabelecem-se em estruturas familiares diversas que possibilitam ou dificultam os contatos afetivos. Nessa junção de estrutura e relacionamento é que os jovens reconhecem a si próprios, seus afetos e desafetos nas relações com os familiares, que variam em intensidade, de acordo com os grupos de auto-estima.

Estrutura Familiar

A presença dos 'pais' como base familiar foi relatada por 1.059 entrevistados (67%), não existindo diferença entre grau de auto-estima. Wagner (2002) define essas famílias como 'intactas', pois tendem a manter uma estrutura tradicionalmente mais definida e hierarquizada, em que a

figura paterna desempenha funções relativas ao sustento econômico da família e à disciplina dos filhos, compartilhando a autoridade com a figura materna. A mãe responsabiliza-se mais pela educação dos filhos e pelo cotidiano familiar.

Foi relatado por 18,2% dos jovens, a presença de lares com apenas um dos pais, a mãe na quase totalidade, e por 10,1% a composição de um dos genitores (principalmente a mãe) com novo parceiro. Cinco por cento dos entrevistados vivem com outras pessoas que não os pais. A inexistência de associação entre estrutura familiar e auto-estima diverge de um estudo realizado com adolescentes brasilienses, em que a presença de ambos os genitores influenciou positivamente na formação do autoconceito (Ribeiro, 1988).

Nas entrevistas com os adolescentes, percebeu-se que a forma de enfrentamento dos problemas, mais do que os fatos em si, explica a diferença entre os grupos. Entre os de 'elevada AE' foi relatada uma única separação entre pais, quando o entrevistado tinha 6 anos de idade. A família se recompôs com a chegada de um padrasto, sem que maiores detalhes perturbadores fossem dados. Dois entrevistados de 'baixa AE' demonstraram marcas precoces que transtornaram os rumos: a separação do pai, vivida pelo aluno como rejeição e a morte do pai com doença crônica. Em ambos os casos os relatos se apresentam como aspectos 'insolúveis' de histórias de vida. Embora os adolescentes entrevistados tenham tido suas famílias reconstituídas por padrastos, a ruptura parental inicial foi vivida como condição que fragilizou o estado emocional e continuou conduzindo seus destinos. Um desses adolescentes traz esse sentimento na sua primeira fala da entrevista, ao ser questionado a falar um pouco sobre sua vida: "minha vida foi sem o meu pai, porque minha mãe é separada do meu pai, eu sempre vivi sem pai" (Bento).

Entre alunos de 'média AE' foram comuns os depoimentos de que não conheceram a figura paterna e não sabiam informar sobre a separação dos pais. Problemas como uso de drogas e abandono ainda na gravidez marcam a fala de vários jovens. A separação dos pais é relatada com pesar.

Rosenberg (1989) relata que quanto mais nova for a mãe que fica só, maior será sua influência sobre a auto-estima da criança, pois, mãe

jovem com filhos pequenos fica em posição difícil e vulnerável. A mãe costuma sentir-se insegura, angustiada e irritada, afetando assim o desenvolvimento da personalidade da criança. Outro fator apontado por Bowlby (1998), é que filhos pequenos de mães solitárias estão mais sujeitos a serem cuidados por terceiros, durante certos períodos e de maneira instável.

A maioria dos adolescentes entrevistados mora com os 'irmãos' (70,9%), não havendo distinção entre o nível de auto-estima e a posição entre os irmãos: 10,2% são filhos únicos, 35,9% caçulas, 35,7% primogênitos e 18,2% filhos do meio. Não há consenso sobre uma possível associação entre a posição do filho na prole e auto-estima. Segundo Coopersmith (1967), a associação é maior se o primeiro filho for menino. Contudo, a explicação para essa relação é que filhos mais velhos e únicos recebem mais atenção dos pais ou interagem mais com eles do que os que nascem posteriormente, o que necessariamente pode não ocorrer (Mruk, 1995). Mais do que a estrutura, importa o que cada filho simboliza para os seus pais e familiares.

Não se notou diferença importante em relação às 'condições socioeconômicas' da família e a auto-estima, mensuradas através da ocupação dos pais e escolaridade do genitor do sexo masculino. Há distinção entre pais das escolas públicas e particulares. Nestas últimas encontram-se os pais com ocupações mais qualificadas, comumente compatíveis com nível de ensino médio e superior.

Apenas a educação da mãe mostrou interferir no grau de AE do jovem. Nota-se que nos grupos de baixa e média AE há mais mães com escolaridade de primeiro grau e segundo graus. Esses dados estão relacionados ao maior predomínio de mães de filhos de elevada AE que possuem nível superior. Os alunos de baixa e média AE disseram mais não saber a escolaridade da mãe, talvez demonstrando maior distanciamento relacional. A educação materna é amplamente reconhecida como crucial para o crescimento e desenvolvimento infantil, especialmente pelos níveis de cuidado dispensados às crianças.

As difíceis condições socioeconômicas pelas quais passa o país interferem profundamente na vida familiar. Mesmo dentre os estudantes

inseridos na 'rede privada', é possível constatar que são muitas as dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias perante a redução do poder aquisitivo das camadas médias e a precariedade socioeconômica do município de São Gonçalo.

São comentados na entrevista momentos de tristeza perante o desemprego vivenciado pelo pai, desgosto devido ao seu distanciamento para outra cidade em busca de melhores salários e a necessidade de ajuda de membros da família ampliada em momentos financeiros delicados. O esforço familiar para manter os filhos em escola particular, muitas vezes às custas de bolsa de estudo, e a mudança para escola com mensalidade mais barata foram estratégias utilizadas por essas famílias.

> *Débito para tudo que é lado! Débito, é (...) na C&A, nas Americanas, pagar empréstimo lá. Um monte de coisas! Meu pai é assim, ele paga empréstimo. Aí, passa uns três meses, pega outro. Tem que pagar o banco e (...) um monte de coisas!* (Marisa)

A precária condição socioeconômica dos alunos da 'rede pública' é ainda mais evidente, tendo em vista os parcos recursos financeiros familiares. A dificuldade econômica é marcada pela ausência de trabalho fixo do pai que comumente é o único responsável pelo sustento da família. Em algumas dessas famílias, o pai não consegue suprir por completo as necessidades, solicitando aos filhos mais velhos que parem de estudar ou dividam o seu tempo entre o estudo e o trabalho, o que contribui para o sustento da família.

A ausência de vínculo empregatício fragiliza não só economicamente essas famílias, mas sobretudo emocionalmente, já que gera um clima de medo e insegurança, como demonstra uma jovem logo no início da entrevista: "minha vida foi um pouco difícil, porque o meu pai não tinha trabalho fixo como até hoje não tem" (Ana).

Entretanto, há oscilações no próprio grupo da escola pública quanto a esse aspecto. Há alunos que comprovam passar por sérias dificuldades financeiras, precisando da ajuda de parentes inclusive para comer; já outros demonstram ter uma vida simples, e, minimamente, satisfazem os seus desejos de consumo.

É interessante notar a posição de subalternidade das mulheres. Por exemplo, em uma família, o homem não permite que a esposa trabalhe nem sequer vá ao portão de casa sozinha. Na mesma via, a filha sempre ajudou a mãe nas tarefas de casa, desde a infância, possuindo uma visão que oscila entre aprovação e crítica a essa forma de viver. Contradições e ambigüidades se reproduzem na voz da adolescente:

> *Minha mãe nunca trabalhou. Nunca! Minha mãe, aí fala: – Ah, separar também, não sei como que eu vou, trabalhar! Eu disse: Eu morrer de fome é que eu não vou, porque meu pai vai dar comida pra mim e pro meu irmão não é?!* (Bárbara)

Observou-se diferença quanto às formas de enfrentar a falta de recursos financeiros. Comentários positivos do tipo 'eu sei que daqui a pouco vai melhorar' foram comuns entre os de elevada AE. Aceitar a situação econômica da família sem se menosprezar, enxergando aspectos positivos da situação também foi mencionado.

> *Eu nunca reclamei do que eu tive, do que faltava para mim. Claro, se não faltasse nada seria bom. Mas eu nunca reclamei, assim, de uma boneca bonita que eu queria. Eu sempre guardava para mim porque eu sabia que se eu não tinha era porque meu pai não tinha condições de me dar. Eu ia na escola com o que tinha e eu não me sentia inferiorizada. Não me sentia. Minha mãe sempre me explicou uma coisa. Quando eles puderem me dar uma coisa, eles vão me dar. Agora, se eles não me deram é por que eles não tiveram condições de me dar. Então eu tenho que me conformar com aquilo. Eu sempre soube esperar.* (Ana)

Muitos alunos comentaram a necessidade de se mudarem de casa, ao longo de suas vidas, freqüentemente devido à instabilidade financeira da família ou à transferência do pai em função do trabalho. Novamente, a forma de reagir é que se distingue segundo o nível de auto-estima. Para os alunos de elevada AE, isso não parece interferir negativamente, sendo freqüentemente considerado um fator positivo por possibilitar a conquista de novas amizades. Para os de baixa AE, as mudanças dificultam o estabelecimento de vínculo, questão especialmente delicada para esses jovens.

Eu estou sempre mudando. Porque meu pai é da Marinha. Eu conheço vários lugares. Então, fica difícil. Não gosto muito! [...] Você conhece uma coisa, uma pessoa aqui. Aí depois, tem que mudar. Conhece outro lugar aqui. Aí tem que mudar. (Beatriz)

Em relação à 'família ampliada', 3,9% dos alunos moram com avós, 3% com outros parentes e 1,5% já são casados, vivendo com o cônjuge. Cinco adolescentes vivem só. Quase todos os alunos entrevistados, individualmente, independente do nível de auto-estima ou rede de ensino, vivem próximos de parentes maternos ou paternos, especialmente avós, quem, com freqüência, são responsáveis pela criação das crianças enquanto as mães saem para trabalhar. Também foram relatados os avôs, tios e primos. Alguns deles moram na mesma casa ou terreno, denominado por um adolescente como 'quintal de família', o que, para alguns, é motivo de felicidade e solidariedade, "um ajuda ou outro"; e para outros, de indiferença.

São muitas as 'histórias familiares de agravos à saúde', atingindo principalmente: pais, tios e avós. A maioria dos adolescentes entrevistados individualmente se referiu com tristeza às mortes por suicídio, homicídio, aos vários tipos de câncer, problemas cardíacos e mentais de seus parentes. Muitos convivem com pais e parentes paraplégicos, com problemas de alcoolismo, de coração, dos rins (necessitando hemodiálise), psiquiátricos (especialmente depressão), neurológicos, ósseos e respiratórios. Alguns relataram, ainda, que foram vítimas de violência doméstica e com seqüelas causadas por armas de fogo.

A freqüência dessas histórias aumenta à medida que se reduz o grau de auto-estima e que se passa do ensino público ao privado. Alunos de 'elevada AE' comentaram alguns fatos graves em suas vidas, não se fixando nos eventos difíceis que passaram. Tentavam entender e dar um novo sentido para o fato ocorrido "antigamente, eu chorava e tudo por causa disso. Mas, hoje em dia, eu aceito..." (Alessandro) Esses alunos parecem ter uma postura mais distanciada e uma carga emocional menos intensa diante das perdas.

Três em cada quatro alunos com 'moderada AE' contaram problemas de saúde familiares. Dentre esses, duas revelaram seus próprios históricos de problemas de saúde, que as marcaram muito precocemente, dando

destaque a um sentimento de vulnerabilidade física. Entre os alunos de 'baixa AE', 'todas' as famílias apresentaram esses eventos, vivenciados de forma ainda muito presentes no momento da entrevista e comentados recorrentemente: "eu senti muita falta dele [avô], aí de vez em quando eu fico deitada na minha cama, fico lembrando dele, aí eu lembro muito, eu sinto muita falta dele" (Bárbara).

Esta mesma jovem relata a depressão que sua mãe passou devido à morte do pai, reagindo de forma tão negativa que precisou que um médico a alertasse da necessidade de se distanciar dos problemas da sua mãe e começasse a pensar em si própria.

> *Meu irmão não assistiu nada. Eu que assisti tudo. Minha mãe queria se matar, por causa da depressão. Ela ia ao médico, ela ficava tremendo, eu via tudo, ela passando mal (...) Eu sen..., me sen... Eu via minha mãe lá na cama, queria estar no lugar dela assim. Às vezes eu ficava, aí deixa... Jesus, deixa passar um pouquinho pra mim. Se ela dormia, ela acordava, ficava chorando, querendo se matar, tremendo. Aí eu ficava nervosa.* (Bárbara)

Lembranças da Infância

As lembranças da infância se distinguiram na fala dos entrevistados. O relato das memórias da infância não diferiu muito quanto aos eventos relembrados e sim quanto aos sentimentos que suscitaram e à forma como as emoções foram vividas e elaboradas.

Os adolescentes de 'elevada AE' valorizaram mais momentos de felicidade e alegria, tais como: brincadeiras com colegas, cuidar de planta e animais, tocar violão ou ir para casa 'só para dormir'. Ser 'elétrico' sem ser rebelde, rir muito, brincar e brigar 'logo fazendo as pazes' ou não fazendo 'parada errada'. São temas comentados de forma alegre.

Experiências positivas familiares foram as mais lembradas e valorizadas pelos adolescentes. A facilidade de comunicação foi marcada por expressões alegres, afetivas, protetoras, pelo sentimento de liberdade e pelo intenso bem-estar na vivência desses momentos.

Problemas de várias ordens foram lembrados, tais como, apanhar de colegas porque não revidava; brigas familiares e separação dos pais; morte de parentes; agressividade, alcoolismo ou extrema rigidez do pai. Uma jovem deixou muito claro o quanto a sua infância foi difícil com o pai alcóolatra. Em momentos delicados, surgiam expressões de choro e sentimentos de tristeza, medo, vergonha, decepção e derrota nas falas dos adolescentes. Eles sofrem como qualquer ser humano, mas procuram encontrar capacidade de recuperação diante dos momentos difíceis já vividos: "Eu não liguei muito não [desemprego do pai], porque meu pai, meu pai faz qualquer coisa (...) Nem eu, nem meu pai; mas, o meu irmão, minha mãe, eles fazem tempestade em copo d'água (...)" (Alberto).

Os jovens com 'moderada AE' alternam relatos tristes e alegres com maior freqüência. Várias recordações familiares são relatadas. Alguns demonstram dificuldades em se lembrar de quando eram crianças enquanto outros conseguem falar mais livremente. As memórias de viagens com os pais e as datas comemorativas são marcantes, a ponto de suscitar falas emocionadas: "eu me senti feliz, não queria que aquela noite de natal tivesse acabado assim" (Marisa). Ainda, neste grupo, especialmente entre os que passaram por maiores dificuldades econômicas, notou-se uma certa carência de momentos em que se sentiram muito bem em família. Alguns deles fazem um esforço para recordarem essas experiências e, quando as lembram, demonstram ambigüidade de sentimentos. Outras vezes, as experiências citadas parecem ser únicas, há um sentimento de nostalgia daquele momento tão feliz.

A idéia de brincar sozinho e não sair de casa surge na fala de alguns adolescentes, decorrente do medo de violência na comunidade ou da rigidez dos pais. Lembranças de dificuldades financeiras, mudanças de moradia, mortes na família, quedas, machucados, agressão verbal, alcoolismo, uso de drogas e doenças familiares também foram lembrados, ampliando, assim, o leque de recordações dolorosas. Essas lembranças não foram facilmente comentadas.

O impacto emocional na personalidade desses jovens se reflete nas expressões que utilizam para descrever as experiências ruins pelas quais

passaram: "é uma coisa muito triste que aconteceu na minha vida" (Marta); "foram experiências horríveis que passei na minha vida [...] Foi terrível para mim. Me senti acabada" (Márcia).

A maioria dos entrevistados de 'baixa AE' teve dificuldade para se lembrar da infância, especialmente em relação às experiências familiares em que tivessem se sentido bem. Expressões de que a infância foi 'normal', surgiram várias vezes. Num primeiro momento, todos disseram não conseguir se lembrar: "Em mente assim (...) não tenho nenhuma (...) Não sei te dizer" (Bruno). Quando a questão foi redirecionada, esses jovens lembraram de momentos positivos em família. A experiência 'positiva' vivida por um adolescente demonstra como experiências sentidas tão precocemente podem deixar marcas ao longo da vida: "Foi meu avô e a minha avó ter posto a minha mãe para dentro de casa, porque eles não queriam. Minha mãe estava grávida, (...) Ai depois que eles me viram, que chamou a minha mãe para morar com eles. E gostaram muito" (Bento).

Relatos de solidão e timidez na infância também surgiram neste grupo, bem como de separação dos pais, violência praticada pela mãe e problemas de saúde. As experiências de perda foram frisadas, especialmente mortes de pessoas muito queridas. Perda de convivência familiar por mudança para outro Estado ou por sair de casa, depressão na família, repetição de ano na escola, violências severas em casa, assalto com lesões por arma de fogo e assassinato marcam as falas desses jovens. A fala sobre perdas e mortes é recorrente, detalhando os momentos em que perderam o ente querido. Alguns jovens não tinham sequer conhecimento do que era a morte. Estratégias familiares de ocultamento das mortes das crianças foram mencionadas. Essa forma de reagir às mortes na família costuma gerar prejuízos para a criança futuramente (Bowlby, 1998; Walsh & McGoldrick, 1998): "Ela, [avó] eu senti um pouco de falta. Além disso eu nem sabia o que era morrer ainda. Fiquei um pouco triste porque eu pensava que ela estava viajando, não ia voltar, assim. Depois que eu caí na real (...) Me senti um pouco triste, não é? Faltando alguma coisa comigo, assim" (Bruna).

Sentimentos intensos decorrem das experiências de perda relatadas. A tristeza, a mágoa e o medo são marcantes em seus relatos. Esses sentimentos, acrescidos a um reduzido contato com o mundo externo, deixam uma marca na subjetividade desses jovens. Foi comum se referirem à perda de um 'pedaço de si' e a 'falta de algo' sintomas freqüentemente encontrados em pacientes depressivos:

> *Quando minha irmã saiu de casa. Quando eu vim pro Rio. Que eu fiquei assim. Muito triste (...) As coisas se perdiam muito! Choramos muito! Como se fosse uma coisa assim tirada da gente. Um pedaço. Se uma pessoa fala assim: 'Você nunca mais vai ver sua irmã'. Aquela coisa apertada assim no coração (..) Eu fiquei muito triste! Muito triste mesmo! Porque coisas da minha vida, que faziam parte da minha vida. E pessoas que viram eu crescer assim. Eu acabei me separando. Poderia nunca mais vê-la (...)Mas não foi assim. Aquela coisa, de ficar desesperada! Foi aquela coisa ali, baixinha que você sentia (...)* (Beatriz)

O processo e os resultados das reações da criança ao luto dependerão de vários fatores, tais como idade, etapa do desenvolvimento em que se encontra, estabilidade psicológica e emocional da criança e do responsável, forma como os adultos sobreviventes lidam com a perda, significação da perda e grau de cuidados que a criança mantém. As 'percepções' da morte antecipam as 'concepções' da morte, e, entre nenhuma compreensão e o pensamento abstrato, integrado, explícito, há muitos modos pelos quais a mente, nos primeiros anos de vida pode entrar em relação com a morte.

A criança está empenhada em uma tentativa para descobrir e organizar seu mundo e conseqüentemente em uma tentativa para compreender a morte (Bowlby, 1998). O contato direto com a morte pode implicar em um comprometimento afetivo-emocional, uma vez que, em toda situação de confronto com a morte a autoconservação, a segurança e a auto-estima se encontram ameaçadas. O evento da morte é para a criança um desafio cognitivo, mas sobretudo emocional. É pouco enfrentado em nossa cultura, que nega, principalmente para a criança, a força vital trazida pela proximidade da morte.

Além do enfrentamento das perdas, lembranças de violência permearam a fala dos adolescentes, atingindo-os emocionalmente. Episódios de 'violência psicológica' foram destacados pelos alunos, que vivenciaram ações de uma pessoa significativa para eles, que denegriram suas qualidades, capacidades, desejos e emoções, ou que os cobraram excessivamente (Pitzner & Drummond, 1997).

A violência psicológica impede o desenvolvimento psicossocial da criança ou adolescente. Afeta o desenvolvimento da auto-estima, do autoconceito, da competência social e da capacidade de estabelecer relações interpessoais. Torna difícil a criação de um ego, "firme e flexível o bastante para conciliar as contradições da organização humana, para integrar as diferenças individuais e emergir da infância com um senso de identidade e integridade" (Garbarino; Guttman & Seeley, 1986: 7).

A associação entre níveis de auto-estima e o sofrimento decorrente de violência psicológica foi flagrante. Adolescentes de baixa AE relataram ter sofrido violência psicológica severa quase duas vezes mais que os de elevada AE (Quadro 11). O diferencial é importante: 21,7% dos alunos com elevada AE e 45% dos de baixa AE sofreram violência psicológica severa por parte de pessoas significativas que os cuidaram.

Quadro 11 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre violência psicológica e auto-estima de alunos das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
NÃO	199	44,1	135	36,5	132	24,0
	ALTA X BAIXA		ALTA X MÉDIA		MÉDIA X BAIXA	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
INTERMEDIÁRIA	154	34,1	131	35,4	171	31,0
	ALTA X BAIXA		ALTA X MÉDIA		MÉDIA X BAIXA	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,29 (1,11-1,51)	**0,0014**	1,13 (0,95-1,34)	0,191	1,15 (0,98-1,34)	0,103
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
SEVERA	98	21,7	104	28,1	248	45,0
	ALTA X BAIXA		ALTA X MÉDIA		MÉDIA X BAIXA	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,98 (1,66-2,36)	**0,000**	**1,32 (1,06-1,64)**	**0,016**	**1,50 (1,28-1,76)**	**0,000**

Alunos de baixa AE se sentiram: mais humilhados – diminuídos pelos adultos que dizem que eles não são bons, que os chamam de nomes desagradáveis ou que fazem piadas sobre eles; mais culpados pelas falhas cometidas pelos outros; mais desvalorizados pelo fato dos adultos não demonstrarem interesse por eles, os ignorarem quando precisavam de carinho, não os elogiarem quando agiram corretamente, não os estimularem para os desafios, gritarem com eles sem motivos e não acreditarem neles; mais criticados na aparência pelos amigos que possuem, pelas coisas que fizeram ou disseram e por adultos que reforçaram que estavam errados; mais cobrados pelos adultos, sendo forçados a assumirem muitas tarefas domésticas.

Alguns exemplos ilustram violências psicológicas vivenciadas pelos alunos:

> *Eu acho que agressão com palavras machuca mais, magoa mais do que um tapa. Você dá um tapa numa pessoa, passou a dor, acabou. Dali meia hora acabou. Agora você fala palavra que magoa uma pessoa, aquilo fica remoendo ali dentro. Vai remoendo, a pessoa não esquece nunca. Eu não esqueço nunca as coisas que ele [pai] me falou.* (Ana)

> *Ele [pai] não demonstra que tem orgulho da gente. Se ele quer falar bem da gente, ele fala para os outros, agora, pra gente ele não fala. (...) às vezes quando a gente faz alguma coisa assim que a gente chega todo bobo, era para ele ficar superfeliz [colação de grau]. 'Parabéns minha filha'. Dar aquele apoio moral que o pai, sempre o pai dá. Todo pai dá! Ele não (...) Ele não age assim. Se a gente faz uma coisa de bom. Ele fala assim. 'Fez? Ainda bem, até que em fim. Tomou vergonha na cara. É apenas a sua obrigação. Você não fez favor para mim, não. Você fez a sua obrigação' (...)* (Ana)

> *Meu pai falou: 'por mim eu não teria nem filho. Depois de crescido já pode ir embora'. Eu não gostei quando ele falou isso comigo. Aí nem falo com ele (...)* (Manuel)

> *Ela me disse: 'você é muito chato! Para que ter filho. Eu fui burra em ter três filhos. Dá muito trabalho'.* (Alessandro)

> *Meu tio falou umas coisas que eu não gostei e eu não me senti bem. Ficou me chamando de burro, que eu não sirvo para nada. Aí meu pai foi lá e o tio falou: 'ele é um burro!' [estigma que o aluno carrega até hoje!]* (Benedito)

Em relação às formas de agressão verbal, um total de 69,5% dos jovens de elevada AE e 83,5% dos de baixa AE disseram que suas mães, no último ano, os xingaram, insultaram, negaram-se a conversar; afastaram-se, disseram coisas para irritar o adolescente e ameaçaram jogar coisas, destruir, bater ou chutar objetos sobre o jovem. A mesma informação, em relação ao pai, trouxe percentuais um pouco mais baixos, 64,9% e 74,3%, respectivamente, talvez devido ao maior distanciamento da figura paterna.

Outra forma de violência que perpassa a infância e adolescência é a 'sexual'. Embora no transcorrer das entrevistas não tenha surgido nenhum relato, 9,1% dos adolescentes de elevada AE e 20,2% daqueles de baixa AE responderam afirmativamente no questionário. Seguindo o padrão de maiores agravos na vida dos adolescentes de baixa AE, observa-se que esse grupo relata 2,2 vezes mais ter vivenciado algum tipo de violência sexual que os de elevada AE (Quadro 12).

Quadro 12 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre violência sexual e auto-estima de alunos das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
NÃO	460	90,9	362	85,6	506	79,8
	ALTA X BAIXA		ALTA X MÉDIA		MÉDIA X BAIXA	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
SIM	46	9,1	61	14,4	128	20,2
	ALTA X BAIXA		ALTA X MÉDIA		MÉDIA X BAIXA	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	2,22 (1,62 – 3,05)	0,000	1,59 (1,11 – 2,27)	0,015	1,40 (1,06 – 1,85)	0,021

A conceituação de violência sexual adotada no estudo engloba várias questões: ter tido experiências sexuais traumáticas ou perturbadoras que não podem ser discutidas com adultos – relatado por 11,8% dos adolescentes de baixa AE e 4,9% daqueles com auto-estima mais elevada; ter presenciado maus-tratos sexuais sofridos por algum outro membro da família – 5,1% do total de entrevistados; ter passado por experiências sexuais traumáticas quando era criança ou adolescente – 7,3% dos alunos de baixa AE e 3,6% de elevada AE; ter tido medo de sofrer maus-tratos sexuais quando um dos

pais estava sob efeito de álcool ou drogas – 5,7% dos de baixa AE e 2,4% entre os de elevada AE; a relação com os pais ter envolvido experiência sexual – 4,1% dos jovens de baixa AE e 1% dos de elevada AE.

Como se pode perceber, muitos jovens vivenciam problemas relativos à violência sexual em suas vidas, mesmo entre aqueles de elevada AE. Considerando a dificuldade em abordar o tema em nossa cultura, acredita-se que há indícios da importância de investigá-lo melhor. Em uma única entrevista surgiu indício de uma possível violência sexual, manifestado através do incômodo da menina com os contatos físicos do pai.

> *Eu não gosto que ele encoste a mão em mim, aí eu falo. Minha mãe fala que ele chora com a minha mãe, eu falo assim: Eu não, eu não dou carinho ao meu pai, eu dou carinho à minha avó, minha mãe, meu irmão, todo mundo, menos o meu pai. Eu não sei, eu não consigo dar carinho a ele. Eu gosto dele, mas ah, eu não sei, acho, ah sei lá, não consigo dar carinho a ele. Às vezes ele deita aqui no meu colo, dá vontade de sair assim, eu disfarço, saio. Ah, eu não sei (...), Ah eu não sei não, às vezes ele me encosta assim: ai pára! Não gosto que ele fique me encostando, encostando a mão em mim. Mas eu gosto dele. Mas não do jeito que eu, o jeito que eu assim, dar carinho assim, eu nunca dei carinho ao meu pai. Pra dar um beijo nele é um sacrifício. Quando ele vai me dar um beijo, eu disfarço, limpo assim. Eu não (...) Sei lá, eu não sei como falar, eu não gosto, eu não gosto de (...) Ah receber, recebo [carinho], mas eu não deixo ele me dar carinho.* (Bárbara)

Essa jovem de baixa AE mostrou-se muito sofrida durante as entrevistas, chorando e demonstrando muita fragilidade. Verificou-se posteriormente, de acordo com o questionário que preencheu, a resposta: "raramente tive experiências sexuais traumáticas quando era criança ou adolescente". Em outros momentos da entrevista, essa adolescente diz que seus pais falam que ela precisa namorar, pois é uma pessoa 'mal amada'. Ainda sobressai o fato de que a adolescente acredita que sua mãe tenha relacionamentos sexuais fora de casa. A adolescente também serve de confidente para a mãe, que se queixa à filha de não ter mais relações sexuais com o pai. Nesse caso, a depressão materna associada à falta de

limites interpessoais e de privacidade propiciam uma inversão hierárquica com a filha, que assume o papel de 'protetora'. Há, nessa família, a ausência de uma definição clara das funções de seus membros (Gauderer, 1991) e um vínculo emocional inseguro.

O isolamento e o silêncio que circundam o abuso sexual tornam difícil a exposição do assunto, contribuindo para que os problemas se aprofundem. As memórias do passado tendem a ficar sublimadas e ocultas. Todavia, mesmo sem serem relatadas, se encontram latentes nas condutas, expressões e sentimentos dos adolescentes.

Relacionamento Familiar

O ser humano é um nó num feixe de relações e nós nos tornamos pessoas, construímos nossa identidade através das pessoas com quem nos relacionamos e, assim, diferenciamos nossa singularidade.
(Boff, 1999)

A percepção dos alunos sobre o relacionamento existente em suas famílias mostrou diferença entre os níveis de auto-estima. A opinião do grupo de auto-estima mais depreciativa foi a mais negativa: referiu 2,2 vezes mais que o relacionamento é ruim e 1,5 vezes mais que é regular, quando comparado ao grupo de elevada AE (Quadro 13).

Este dado pode indicar que, nas famílias de baixa AE, o clima afetivo está interferindo nas condições de crescimento e desenvolvimento da criança e na possibilidade de troca com os outros. Quando as relações são positivas, as crianças se tornam mais capazes de se adaptar às diversas mudanças, e de utilizá-las nos planos afetivo e identificador para uma melhor maturidade e uma maior autonomia (Garbar & Theodore, 2000).

O relacionamento familiar foi medido a partir das visões expostas em vários itens: relacionamento com o pai, mãe e irmãos; sentir-se aborrecido facilmente em casa; consideração dos pais pelos sentimentos do adolescente; expectativas demasiadas dos pais; desejo de sair de casa; ser compreendido pelos genitores; ser pressionado por eles; ser aceito pelos

familiares; ser ignorado por todos em casa; divertir-se com os pais; e contribuir para o diálogo e respeito na família. Adolescentes de baixa AE responderam de modo mais negativo que os demais a todas essas questões e os de média AE ocuparam posição intermediária.

Quadro 13 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre relacionamento familiar e auto-estima de alunos das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
Bom	157	44,0	89	29,4	75	18,5
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
Regular	125	35,0	111	36,6	149	36,8
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,50(1,28-1,76)	**0,000**	**1,25(1,05-1,50)**	**0,020**	**1,20(1,03-1,40)**	**0,026**
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
Ruim	75	21,0	103	34,0	181	44,7
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	2,19(1,79-2,68)	**0,000**	**1,66(1,32-2,08)**	**0,000**	**1,32(1,13-1,54)**	**0,000**

Os jovens de elevada AE contribuem mais para o diálogo e respeito na família que os de baixa AE, talvez porque pessoas que não acreditam em si estão automaticamente inclinadas a assumirem que os outros não

estão interessados em suas opiniões e atitudes (Rosenberg, 1989). Ostentam com segurança os afetos e desafetos nas relações com os familiares, próprios da condição humana. Mesmo quando fazem críticas, têm certeza de serem aceitos e amados como são por seus familiares, de forma incondicional. Em nenhum relato hesitam quanto a esse amor.

> *Todo mundo gosta de mim, todo mundo, a família do meu pai, eu chego na casa da minha avó eu 'zôo' à beça. Todo mundo, das duas famílias, gosta de mim à beça. Todo mundo. Eu sou igual numa família, igual na outra também. Trato todo mundo bem, todo mundo me trata bem.* (Anderson)

Costumam se sentir muito bem em casa. Os pais conseguem transmitir o amor que sentem pelos filhos e estes os reconhecem. Afirmam se sentirem à vontade, livres e felizes na presença de diálogo aberto e compreensão. Há maior envolvimento dos pais, que compartilham o que os filhos fazem e sentem; valorização do respeito; ambiente de alegria; interesse dos pais pelo que seus filhos fazem no dia-a-dia; confiança por parte dos jovens nos pais, e incorporação de valores morais que os afastam de vivenciar riscos como drogas e violência. A mãe, maior depositária da confiança, aparece como a grande responsável pela interlocução positiva, sempre os orientando como agir.

Apenas dois adolescentes mencionaram mágoas, ressentimentos e indiferenças, apesar de se sentirem bem na família. Um deles tem sérios problemas com os irmãos menores, e diz não sentir nada em relação à família, desejando ser o centro do amor e privilégios familiares.

Entre adolescentes de baixa AE, a família é reconhecida como um lugar onde sentimentos intensos e contraditórios convivem de maneira mais ou menos harmoniosa. Relações positivas e negativas são lembradas, entretanto a carga emocional conflituosa e tensa é a marca desses relacionamentos.

A maioria dos jovens denota incertezas quanto ao sentimento de ser amado pelos pais. Alguns esboçam tal dúvida claramente; outros, nas entrelinhas de suas falas. A falta de compreensão, a ausência de uma

relação genuína, a ausência de voz em casa, o sentimento de não ser compreendido, as agressões verbais e violências severas sofridas permeiam o sentimento de si mesmo em família:

> *Meu pai às vezes não me compreende (...) Quase ninguém me escuta quando eu falo, mas (...) Minha mãe podia me compreender mais, me escutar mais, ouvir também o meu pai, as coisas que ele fala. [se a família fosse diferente] eu ia mudar, ser melhor, ser mais feliz. Eu sou feliz, mas tem hora que eu fico muito triste. Se pudesse mudar (...)* (Bruno)

> *Sei lá às vezes eu me sinto um pouco desprezada. Às vezes, porque cada um tem o seu modo de pensar, então, às vezes eu tenho uma opinião, as pessoas têm outra. Sei lá, eu não sei te falar não (...) eles não compreendem assim, quando a gente está (...) É meio difícil de eles me compreenderem.* (Bianca)

O posicionamento do jovem na família, em geral, parece apagado, ele não consegue ocupar um lugar satisfatório, sentindo-se incompreendido e excluído. Alguns jovens se disseram tristes, desprezados, isolados, guardando seus sentimentos só para si, pressionados, distantes e chateados. Sentir-se 'normal' é outra expressão utilizada de modo ambíguo.

Esses jovens precisam ser constantemente assegurados do amor dos seus pais, seja por razões individuais ou por falha na comunicação com eles. Uma jovem expõe com tristeza essa angústia:

> *Tem hora que eu sinto que eu fui a filha assim, a filha que veio pra vir mesmo. Que não foi (...) Veio tem que tratar, tem que cuidar, senão (...) Eu me sinto assim muito, muito assim, eu me sinto muito distante na família. Eu não fico muito, eu não gosto de ficar muito agarrada, ficar com eles (...) Minha mãe fala que não é isso, isso não, isso é da minha cabeça. (...) Minha mãe falou que queria ter uma menina, e aconteceu, veio. (...) Mas tem horas que eu sei lá, tem horas que eu: pô será que eu sou dessa família, será que eu não sou?* (Bárbara)

Vale lembrar que a auto-estima é, sobretudo, um atributo afetivo. Por ser vivido emocionalmente, nem sempre corresponde à realidade

cognitiva. Assim, a mesma menina da fala anterior continua e ilustra: "minha família, sempre eu sou tratada como um bebezinho, sempre assim, carinho tal".

Falas que demonstram insegurança e ambivalência são comuns. Jovens que mostram incertezas são também taxativos em assegurar que se sentem bem e felizes na família, embora no ambiente social comumente se mostrem retraídos e excluídos.

Os jovens com moderada AE mesclam relações positivas e negativas que se alternam de acordo com o membro familiar explicitado. Também se dizem felizes e amados na família. De forma sutil, introduzem na fala expressões como 'se sentir normal' em casa, 'nada de mais, nada de menos', além de deixarem clara uma certa dificuldade para explicar como se sentem na família, porque é 'chato, não é legal'. Outros mostram maior incerteza sobre ser amado pelos pais. Vários deles dizem 'achar' dar orgulho aos pais ou 'achar' ter bom convívio com os familiares. Relacionamento conflituoso com os irmãos também é mencionado, trazendo sentimentos desagradáveis e comportamentos autoritários.

Constatou-se maior 'identificação' dos rapazes com seus pais e das meninas com suas mães, embora tenham havido exceções. Essa identificação nem sempre significa um relacionamento mais próximo, e sim que o adolescente se projeta e se vê mais próximo à determinada pessoa. Adolescentes de elevada AE tendem a ter figuras identificatórias positivas, representando competência, força, coragem e valores ético-morais positivos. Entre os de média AE, pode-se ver um quadro mais ambíguo, no qual coexistem figuras fortes, frágeis, próximas e distantes. Entre os de baixa AE, as pessoas com quem os jovens mais se identificam são citadas como quietas, nervosas, frágeis, egoístas, orgulhosas, deprimidas e fechadas. Não se sabe se a escolha dessas pessoas com quem o adolescente se identifica precede ou é decorrência da auto-estima que o adolescente possui.

Relacionamento com a Mãe

Estou tentando chamar atenção para a imensa contribuição ao indivíduo e à sociedade que a boa mãe comum faz desde o começo, com seu marido dando suporte, e que ela faz simplesmente por ser devota ao seu filho.
(Winnicott, 2001)

O debate da relação mãe-filho é presença constante na literatura. Muitas vezes, cabe a ela a responsabilidade por uma série de infortúnios que pode acometer as crianças. O bem-estar e a estabilidade emocional e financeira da mãe é a base para o estabelecimento de uma boa relação mãe-filho. Insatisfações maternas e comportamentos instáveis são transmitidos aos filhos, mesmo que silenciosamente.

Mães de filhos com elevada auto-estima tendem a ter relações mais positivas e a possuir maior equilíbrio, fornecendo respostas claras aos filhos e favorecendo sua independência. Mães de crianças de baixa auto-estima tendem a ser emocionalmente instáveis (Coopersmith, 1967).

As opiniões dos adolescentes sobre as mães oscilaram entre contentamento e queixas, embora a satisfação seja o afeto predominante. À medida que decresce a auto-estima, aumentam os adjetivos negativos e a complexidade das relações.

O 'diálogo' com a mãe está presente em todos os grupos de auto-estima, sendo uma importante forma de resolução de conflitos, embora haja um gradiente: 92,4% dos jovens de elevada AE e 85,2% de baixa AE afirmam haver argumentação na relação com a mãe. Alunos de baixa AE informaram 2 vezes mais que os de elevada AE que suas mães não argumentam quando há problemas, tendo mais dificuldade de discutir as diferenças calmamente, de entender o ponto de vista do adolescente e de trazer mais alguém para ajudar a solucionar o conflito. O diálogo é um instrumento privilegiado para desatar as crises, as incompreensões, os não-ditos e os equívocos, interferindo positivamente na formação da auto-estima (Garbar & Theodore, 2000).

Outras distinções ocorrem no relacionamento com a mãe. A maioria dos alunos de elevada AE avalia a relação com a mãe como boa (90,8%), destacando o sentimento de afeto e prazer. A relação tem como base o contato próximo, a orientação constante, o respeito, o diálogo, a ausência de segredos e o estabelecimento de limites considerados necessários ao desenvolvimento do jovem. Adjetivos fortes e positivos são explicitados, como heroína, ídolo, melhor mãe do mundo. Os jovens de elevada AE a vêem como alguém que sempre passou força e coragem e sempre esteve ao lado deles. O afeto é a base para o estabelecimento do relacionamento: "eu viajei semana passada, minha mãe chegou pra mim quando voltei, e disse: a casa tava tão triste sem você" (Anderson).

Os adolescentes do grupo de elevada AE relatam maior obediência à mãe, não havendo discussões mais profundas. Como toda relação humana é permeada de conflitos, alguns momentos de instabilidade emocional também são lembrados, especialmente por alunos da escola particular. São desentendimentos, discussões, 'esporros', gritos, puxões de orelha e agressões com cinto e galho de goiabeira. O tratamento infantil os incomoda, pois são proibidos de saírem sozinhos ou à noite, têm de obedecer a normas 'infundadas', se sentem às vezes incompreendidos e se queixam da dificuldade do diálogo. Todas essas queixas tomam maior vulto na fase da adolescência.

Os motivos para desavenças se originam do descumprimento das obrigações e das regras familiares, da defesa de um dos pais e das advertências da escola. O desafeto em relação à mãe está circunscrito a uma situação ou a um comportamento específico, não ocupando um lugar nefasto na vida do jovem. Apenas um jovem generaliza e diz que sua mãe é chata e cobra muito.

Vários jovens conseguem dizer à mãe como gostariam de ser tratados. Expressam maior clareza de sentimentos. Também tentam entender o porquê do comportamento da mãe, encontrando uma resposta satisfatória e fora de si para sua indagação, o que geralmente é uma saída positiva. Dessa forma, responsabilizam o trabalho da mãe, o excesso de preocupação, a intenção de proteger o filho e o próprio temperamento, como desencadeadores de um comportamento desagradável, contudo, nenhum dos jovens sente dúvidas do amor que as mães lhes dedicam.

Um total de 78,2% dos adolescentes de baixa AE diz ter um bom relacionamento com a mãe, embora as falas tragam queixas e insatisfações mais generalizadas. Esse percentual, embora elevado, é bem menor do que o relatado pelos jovens de mais elevada AE.

Três adolescentes de auto-estima mais depreciativa reconhecem várias atitudes e sentimentos na relação com a mãe, baseadas em valores afetivos, de confiança e cuidado. A declaração de afeto de um desses alunos por sua mãe implica uma demonstração de rancor do pai que o rejeitou ainda bebê.

Inúmeras insatisfações são direcionadas à figura materna. Os adolescentes se queixam do excesso de cobrança; da crítica aos amigos, das supostas namoradas; da imposição de regras infundadas que os fazem se diferenciar dos amigos; da incompreensão; da ausência de diálogo aberto; do excessivo da mãe; do tratamento infantil oferecido e do não reconhecimento do ponto de vista do filho, que é sempre definido como errado.

As cobranças e preocupações muitas vezes se sobrepõem ao afeto, sendo justificadas pela expressão 'cuidado com os filhos'. Limites maternos são interpretados como insegurança afetiva: "Às vezes eu acho que ela gosta de mim. Se ela fala que fazendo isso [não a deixando sair de casa] ela gosta de mim, porque ao contrário de outras mães que largam o filho assim, de qualquer jeito" (Bruna). A preocupação excessiva de algumas mães também não transmite encorajamento e sim insegurança: dois adolescentes falam que, na época de provas, suas mães ficam apavoradas e com medo que falhem. A mensagem percebida é a de descrença em suas capacidades.

Uma aluna não conseguiu exprimir em palavras sua relação com a mãe, transpirando seu sentimento de que 'alguma coisa faltava'. Foram citadas qualificações pejorativas, indicativas de descontrole emocional, desconfiança, nervosismo e autoritarismo por parte da mãe.

Outros jovens mostram a frustração por não serem valorizados e ficam esperando por elogios que nunca chegam, já que os pais reforçam apenas o lado negativo e não demonstram uma atitude de compreensão para com os filhos.

Adolescentes de moderada AE relatam boa relação com a mãe expressa através de demonstrações de carinho e afeto. Adjetivos positivos

são numerosos. Parece haver um ambiente afetivo sólido, transmissor de um sentimento genuíno, mediado pelo diálogo, pelo contato aberto e íntimo com os filhos. Outro ponto reconhecido pelos adolescentes é o tratamento igualitário a todos os irmãos, sem muitas queixas de um tratamento diferenciado a um ou outro. A ambivalência se manifesta no ciúme entre irmãos e na incerteza quanto à preferência materna.

A relação de 'violência física entre mãe e filhos', embora existente em todos os grupos, esteve mais presente nos relatos de adolescentes de baixa AE, fossem elas cometidas no último ano ou durante toda a vida. As agressões físicas compõem uma outra forma de resolução de conflitos familiares. Alunos de baixa AE relataram sofrer mais violência física de menor gravidade no último ano, com freqüência 1,3 vezes maior que os de alta AE. Essas agressões incluem os atos maternos de jogar coisas sobre o adolescente, empurrar ou agarrá-lo e dar tapa ou bofetada no jovem. A agressão física materna menos severa, naturalizada na cultura brasileira, mostrou-se presente em 42,1% dos alunos de elevada AE e em 55,4% dos de auto-estima mais depreciativa. As falas provenientes das entrevistas individuais mostraram que as mães batem nos adolescentes corriqueiramente, com a mão, chinelo, sandália, tamanco, cinto, vassoura e vara de goiabeira.

Justificativas para esses atos são dadas pelos adolescentes: estresse no trabalho da mãe; falta de limite do jovem, que não dá satisfação de horários; não cumprimento de tarefas domésticas e o mau desempenho escolar. Os adolescentes afirmam que merecem apanhar, que não sentiram dor, que a mãe tem o direito de bater, que criança tem de apanhar por fazer coisa errada. Enfim, que 'isso é coisa de mãe'. Esse comportamento de conformidade reflete a aceitação social da violência na sociedade quando ela tem uma finalidade 'educativa'.

Em geral, essas violências parecem ter 'vida curta'. Os jovens de elevada auto-estima comentam que as brigas passam logo e fica tudo "tranqüilo, tudo é festa"; "batem normal, mas acabou, esquece no mesmo dia". A idéia de que mereceram apanhar justifica as agressões sofridas. É também comum a mãe pedir desculpas depois da agressão, amenizando a dor, pois os jovens acreditam que a mãe se arrependeu.

Motivos pequenos viram estopim para agressões, como a que um adolescente sofreu aos seis anos de idade e que nunca esqueceu. As marcas psicológicas das agressões físicas sofridas parecem se perpetuar indefinidamente.

> *Eu era pequeno, eu tava pedindo omelete, sendo que ela tava falando outra coisa. 'Que você está falando?'. Começou a me bater e eu, continuando, falando, e ela me batendo. Eu comecei a chorar. Isso eu lembro até hoje. Eu não tava entendendo porque ela tava me batendo. Depois, ela me pediu desculpas. Na hora, me senti malzão, não entendendo porque minha mãe tava me batendo. (...) A única pessoa que você confia, assim, a única pessoa (...) e ela me batendo. Eu fazendo nada errado, (...) Nunca mais eu pedi omelete.* (André)

Em relação à violência em sua forma mais severa, novamente se nota que, ao passo que se reduz a auto-estima, se eleva o número de adolescentes vítimas de violência no último ano (Quadro 14). Os jovens de baixa AE relataram 1,8 vezes mais que os de alta AE que suas mães os agridem com chutes, murros ou mordidas, batem com objetos, espancam, queimam, ameaçam ou efetivamente usam armas contra o adolescente.

Quadro 14 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre violência severa da mãe e auto-estima de alunos das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Não	N	%	N	%	N	%
	424	85,1	331	79,0	461	73,1
	ALTA X BAIXA		ALTA X MÉDIA		MÉDIA X BAIXA	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
Sim	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
	74	14,9	88	21,0	170	26,9
	ALTA X BAIXA		ALTA X MÉDIA		MÉDIA X BAIXA	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,81 (1,42-2,32)	**0,000**	**1,41 (1,07-1,87)**	**0,019**	**1,28 (1,02-1,61)**	**0,034**

Nem o fato de estarem na adolescência nem o grau de severidade reduzem a aceitação natural dessa forma de agressão. A severidade costuma acompanhar o crescimento dos adolescentes, que usualmente não reagem, embora muitos já estejam mais altos e fortes que suas próprias mães.

> *Ela bate na mão, também com correia, tamanco, chinelo e bate com e, muita coisa. Esses dias ela me bateu, acho que ela falou alguma coisa que eu retruquei, sei lá. Só que eu não quis afrontar ela, ela veio me bater eu segurei a mão dela, 'Pô mãe, não me bate, não me bate'. Pra quê (...) ela ficou irada, foi pegou uma vassoura e começou a dar nas minhas costas (...) Eu virei de costas pra ela. Pra quê (...) ela me bateu. Depois ela viu que eu apanhei, mas fiquei na mesma, não chorei, não fiz nada, continuei andando normal. Ela foi pegar a correia aí veio me bater, correia queima. Veio na mão, aí eu falei: 'Mãe, pára, mãe, eu não te fiz nada'. Me bate. Aí eu fico tranqüilo.* (Anderson)

> *Uma vez eu enfrentei ela. Ela quis me bater, aí eu chutei ela, aí nunca mais, daí por diante, nunca mais brigou comigo assim (...). Eu segurava ela, sou mais forte, sou mais alto que ela. Eu chutei no joelho. Ela caiu assim, no chão, ficou roxo. Ficou chorando lá e tal. Só que no outro dia, tudo tranqüilo. Eu estava meio rebelde. Depois me arrependi do eu fiz e aí, pedi desculpa a ela.* (Alessandro)

Apanhar na 'frente dos colegas' é uma das mais graves humilhações mencionadas pelos jovens. Nos momentos de intensa raiva, afirmam ter sentido mal-estar, vontade de matar a mãe, saírem de casa e não voltarem mais.

Entre os jovens de baixa AE sobressaíram episódios de violência que deixaram marcas na personalidade. Dois jovens relatam ter sofrido violências severas, físicas e psicológicas em casa. Suas mães sempre lhes bateram quando eram pequenos, ora mais ora menos. Suas histórias são dolorosas, pois refletem o amargo sentimento que se reflete na vida que levam e que vão carregar ao longo de suas vidas.

> *Um dia, que eu tava jantando na sala. Meu pai também jantou. Eu levei pra cozinha o meu prato. Ela falou assim: 'leva o do seu pai'. Eu falei assim: Eu não! Eu não sou empregada de homem nenhum! Levantei, falei assim, não vou pegar nada, não! Eu fui e*

botei meu prato na pia. Quando eu olhei pra trás, ela me pegou pelos cabelos, assim, botou assim na parede. 'Quando eu falar pra você pegar o prato do seu pai é pra pegar!' Minha mãe falou com uma raiva. Aí eu encaro a minha mãe. Meu pai fala pra eu não encarar. Eu fui com a cara morrendo de raiva. Com vontade de bater nela, mas eu não bato, não! Eu fico olhando assim pra ela. Ela: 'você tá com raiva de mim? Tá? Tá doida pra dá na minha cara?'. Ela foi me deu um tapa assim na cara. Eu nunca mais me esqueci. Até meu irmão, meu pai veio me segurar, segurar não, segurar minha mãe. Eu ficava quieta, falava assim, me larga, ela me batia, assim, aí meu irmão: 'larga a minha irmã'. Meu pai: 'não, não faz isso com ela, não!'. Eu fui pro meu quarto, com meu braço todo vermelho, meu rosto. Só isso que eu guardo assim, mas eu não sofri, não! Eu lembro, nunca mais esqueci! Deu vontade de pegar minhas roupas todas e ir embora, nunca mais ver a cara dela. Eu me senti horrível! (Bárbara)

Relacionamento com o Pai

O relacionamento com o pai consolida-se com mais dificuldade que o estabelecido com a mãe. A própria figura paterna está ambiguamente definida na família contemporânea. Deixando de lado a rígida hierarquia e a total autoridade que possuía nos séculos passados, o pai hoje deixa de ser a figura central da família, tornando-se cada vez mais ausente e silencioso, cada vez mais dependente da esposa e do Estado na criação e educação dos seus filhos (Nascimento, 2002). Permanece, entretanto, como figura fundamental para o provimento material da família e como um referencial cultural.

A presença do pai é tão importante quanto a da mãe, pois representa o pólo da existência humana correspondente ao mundo do pensamento, da lei e da ordem, da disciplina e da aventura, sendo aquele que mostra ao filho o caminho para o mundo (Muzio apud Assis & Constantino, 2001).

O relacionamento dos entrevistados com seus pais segue curso similar ao da mãe. A maioria afirma que o relacionamento é bom (72,1% entre os de elevada AE e 60,2% entre os de baixa AE). Encontram-se, igualmente,

relatos de cuidado, afeto e desentendimento. O sentimento que prevalece para a maioria é o de afeição.

A existência de diálogo com o pai no último ano mostrou-se diferenciada: o grupo de baixa AE afirmou 1,4 vezes mais que os de elevada AE a inexistência dessa forma de diálogo.

Vários são os aspectos valorizados nos pais dos jovens de elevada AE: ser uma pessoa com quem se pode ter uma boa conversa; alguém que demonstra interesse pelo adolescente; que aconselha 'mas nem sempre escuta'; que é seu herói e ídolo; que é uma excelente pessoa; que trata bem o adolescente; que é atento à sua educação; com quem sair junto; com boa vontade de ajudar; que é admirado pelos colegas do adolescente; tranqüilo; ou simplesmente alguém 'maneiro', legal, 'um excelente pai'. Nesse grupo, é comum a certeza no afeto do pai: "Com certeza, ele gosta de mim. Eu gosto dele também" (André).

A queixa mais comum desses jovens é a falta de um contato mais afetivo em algumas situações, como por exemplo: não poder falar com o pai depois do trabalho, pois sempre está cansado e dá bronca, põe de castigo; ser muito sério; não dar beijo em filho do mesmo sexo; reagir de forma pouco compreensiva com o jovem; e admitir pouco diálogo.

A identificação com a figura paterna foi muito comum, especialmente entre os meninos, mesmo quando esse personagem é fisicamente pouco presente e emocionalmente uma figura idealizada.

Dois jovens falam de situações desagradáveis ocorridas na relação com o pai: um, cujo pai vendeu seu aquário sem consultá-lo. Chorou e ficou com muita raiva. Hoje, pensa em ter sua própria casa e comprar seu aquário. Outro rapaz jogou uma bola no lixo contrariando a vontade do pai e este a jogou de volta em sua testa.

Da mesma forma que com a mãe, alguns jovens do grupo de AE mais elevada têm uma postura ativa com o pai, reclamando e reivindicando suas insatisfações com segurança. Um outro aspecto a ser refletido é a capacidade de compreensão destes jovens diante de atitudes mais arredias do pai, tentando colocar-se no lugar dele para compreender a razão que o move, sem, contudo, aceitá-las como corretas. E, além de tudo, procuram

valorizar os aspectos positivos que ele possui. A violência fica como um peso de um lado da balança; do outro, o amor e as qualidades existentes na figura paterna.

Dentre os alunos de baixa AE há também uma variedade de atitudes e sentimentos. Algumas características positivas dos pais foram mencionadas, mas prevaleceram relatos negativos: as brigas, o pouco contato em função do trabalho ou do abandono do lar, os 'esporros', o excesso de cobrança, a ausência de uma postura de proteção e a sua total ausência. Os pais dos adolescentes deste grupo são descritos como nervosos – não dialogam, gritam, são rabugentos, egoístas e orgulhosos.

Dois alunos demonstraram um sentimento de abandono, rejeição e mágoa pela ausência do pai (falecido e separado da mãe quando era pequeno), dizendo não terem palavras para explicar o que sentem ou não sentirem nada em relação ao pai, enquanto a emoção sobressai nas entrelinhas da fala.

> *Antes de eu nascer, ele, ele, ele largou minha mãe, minha mãe grávida. E por causa dessas histórias que eu não gosto dele, eu não preciso dele para nada, só tenho o sangue dele, mais nada, eu tenho a minha mãe, não preciso dele.* (Bento)

Este jovem, em outros momentos das entrevistas, disse apenas gostar das pessoas que gostam dele. Racionalmente, compreende porque nada sente pelo pai, pois afirma: "acho que ele não sente nada por mim".

Os sentimentos envolvidos na relação de adolescentes de moderada AE com seus pais variam entre 'normais', conflituosos e ambíguos. A ausência do pai foi comentada por alguns jovens, com as incertezas características do grupo: "não me afeta em nada. Acho que em nada" (Márcia).

As queixas dirigidas aos pais são mais extensas e intensas no grupo de baixa AE do que as relatadas pelos grupos de mais elevada AE: dificuldades em demonstrar afeto, imposição de regras rígidas, descarregar nos filhos as dificuldades financeiras enfrentadas, o não reconhecimento das conquistas escolares, a cobrança injusta, além do fato de enxergarem apenas o que os filhos fazem de errado, não valorizando as ações positivas. Esses pais são

vistos como chatos, nervosos, falam muito e reclamam de tudo e são caretas. Sentimentos de raiva e tristeza são, algumas vezes, manifestos.

O tipo de relação expresso por esses jovens, embora constituída por bons e maus sentimentos, reflete um distanciamento afetivo, menos suscetível a diálogos abertos, pois a mágoa, as discordâncias e a raiva perpassam este relacionamento.

Em relação à 'violência física cometida pelo pai', notou-se que os adolescentes informam todas as formas dessa violência ocorridas no ano anterior e no decorrer de suas vidas. Em relação à violência em sua forma menos grave, os alunos de baixa AE foram vítimas do pai 1,4 vezes mais que os de alta AE.

Violências severas como agredir com chutes e murros, bater com objetos, espancar, queimar, ameaçar ou efetivamente usar armas contra os adolescentes também mostraram diferenças entre os grupos (Quadro 15): 11,3% dos alunos de elevada auto-estima são vítimas do pai, em relação a 16,5% entre os de baixa AE.

Quadro 15 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre violência severa do pai e auto-estima de alunos das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Não	N	%	N	%	N	%
	392	88,7	347	89,9	471	83,5
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
Sim	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
	50	11,3	39	10,1	93	16,5
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,46 (1,06-2,01)	**0,025**	0,89 (0,60-1,33)	0,654	**1,63 (1,15-2,32)**	**0,007**

Um jovem recorda ter ficado sem andar por dois dias devido às chineladas que tomou. Também lembra de o pai ter atirado fruta do conde sobre ele e dado um "bicão no estômago". Apesar desses relatos, termina dizendo: "Nunca fui de apanhar muito não" (André).

Os adolescentes demonstram mágoa e vergonha do comportamento agressivo e descontrolado do pai, seja deste em relação à mãe, à eles ou aos irmãos. Queixas de excesso de bebida alcoólica e uso de drogas tornam o quadro mais doloroso. Uma jovem, freqüentemente agredida pelo pai quando sob o efeito do álcool, ilustra o sofrimento causado pelo pai que lhe batia muito e a mandava tomar banho com água, sal grosso e vinagre para 'aliviar' as dores.

Sentimentos de raiva, planos de fugir de casa e expressões de ódio surgiram nas entrevistas individuais, embora poucos tenham sido os depoimentos que valorizassem as agressões físicas, por mais severas que fossem. As sérias violências psicológicas mobilizaram a maior parte dos encontros e sentimentos dos adolescentes.

Mesmo sem que a criança reconheça a violência física, as conseqüências psicológicas da agressão levam ao alto risco de a criança ter danificadas sua autoconfiança e sua confiança nos outros, graças à construção de um autoconceito bastante negativo e de uma visão pessimista do mundo: "Estas crianças parecem vivenciar uma experiência permanente de desamparo aprendido" (Azevedo, 1989:163).

Também vale ressaltar que vários jovens sofreram violências do pai e da mãe, e, como poderá ser visto adiante, existem outros episódios de violência entre irmãos, entre pais e na família ampliada. Esses achados remetem ao conceito de 'ciclo de violência'. Neste ponto Bowlby (1998: 340) esclarece: "a herança da saúde mental ou da enfermidade mental, transmitida através da microcultura familiar, não é menos importante e talvez seja muito mais importante do que a herança transmitida através dos genes".

O relacionamento com irmãos é mais atribulado do que o relatado para com os pais. Alterna brigas e bom convívio, brincadeiras e agressões. Os relatos de uma relação positiva e prazerosa com os irmãos foram menos freqüentes do que aqueles que mencionam os desafetos e ciúmes. A relação entre irmãos do sexo masculino costuma ser muito mais agressiva.

O universo fraternal representa o primeiro laboratório social da criança; é neste universo que ela se relaciona com seus iguais, se instrumentalizando de ferramentas necessárias ao desempenho relacional na vida fora de casa. Muitas vezes, essas relações não são, exclusivamente, fraternas. Habitualmente encontram-se períodos de convivência que passam da indiferença ao insuportável, especialmente na adolescência.

Os elementos responsáveis pelo grau de variação das brigas entre irmãos são a homogeneidade e heterogeneidade, ligadas basicamente à diferença de sexos e ao tamanho dos grupos de irmãos. Em grupos fraternais só de mulheres ou só de homens com mais de quatro elementos ocorreriam menos disputas do que em grupos heterogêneos do mesmo tamanho, porque os homogêneos tendem a estruturar-se nos moldes de equipes, criando atitudes mais colaborativas e de amizade (Britto, 2002).

Um total de 72,4% dos adolescentes de elevada AE que possuem irmãos relatou bom relacionamento com os irmãos. Entre os de baixa AE, cai para 56,4% a menção a bom relacionamento fraternal. Três jovens de elevada AE entrevistados mencionaram qualidades positivas a respeito dos irmãos: são trabalhadores, seus ídolos e heróis, excelentes irmãos e 'mais amigo do que todos os amigos'. As conversas e o planejamento em grupo são comuns. Um desses meninos introduz um sentimento que dificulta muito o relacionamento quando mal direcionado: a competição: "ele é muito inteligente, nem estudou pro vestibular e passou (...). Você olha pra ele você vê, vou seguir aquele cara aí, é fera, eu não quero ser igual a ele, eu quero ser melhor" (Anderson).

Parece ser justamente devido à competição e ao ciúme que o relacionamento entre os irmãos é atropelado. Outro motivo de

desentendimento é a imposição de autoridade de um irmão sobre o outro e a divisão das roupas. No caso de famílias compostas por muitos meninos, a agressividade é mais aflorada. Se o monitoramento familiar não for forte o suficiente, essas relações podem se tornar muito violentas.

A competição associada a um sentimento de superioridade ou a um desejo de ser o preferido e de ter mais regalias introduz vários conflitos: "não gosto de ter irmão não. Queria ser filho único. Acho chatão ter irmão. Tem que dividir o horário que você joga no computador, tem que ficar disputando quem vai ficar na TV" (Alberto). Este jovem parece ser totalmente avesso aos irmãos menores. Julga-se superior, quer distância deles, critica-os, distancia a sua cama da deles todo dia e já foi ao psicólogo para conseguir ter uma relação mais agradável com eles. Na terapia, reproduzia o mesmo comportamento auto-suficiente que tem em casa: "eu não queria falar nada, eu ficava recortando papel (...) e sujava tudo lá para ela [psicóloga] limpar depois" (Alberto). Algumas vezes, a posição dos pais nesta conturbada relação entre os filhos parece ser anônima: "contanto que a gente não brigue, ela [mãe] acha que está bom" (Alberto).

Os adolescentes afirmam não sentir nada quando essas brigas familiares acontecem ou, no máximo, raiva ou indiferença. Não se referem a qualquer culpa ou mágoa; pelo contrário, apresentam naturalidade e convicção dos comportamentos adotados, mesmo quando eles são extremos como o de um adolescente que ameaça o irmão com uma faca.

Em relação à 'violência física entre os irmãos', observa-se que os adolescentes de baixa AE relatam essa forma de agressão 1,3 vezes a mais que os de elevada AE. Um total de 57,1% de alunos de elevada auto-estima e 71,9% entre os de baixa AE brigam a ponto de se machucarem, xingam e humilham uns aos outros. Vários atos violentos foram narrados nas entrevistas.

> *Agora só discuto mesmo. Mas antes eu caía na porrada (...) Conversar? Não dá, não. Se conversar, começa a discutir (...) Nós três [irmãos] nunca conversamos juntos (...) Eu não trato ele e ele não me trata. Fica um em cada canto (...) Assim que é bom (...) não quero saber dele mesmo.* (Alberto)

Um outro jovem de elevada auto-estima comenta a delicada relação que tem com o irmão, com quem briga com faca, joga objetos e agride fisicamente: "a gente começava a se bater, de (...) pegar faca (...) A gente brigava muito (...) É divertido até de implicar com ele" (Alessandro). Esse jovem se destaca dos demais pelo prazer explícito de transgredir e por sentir satisfação em provocar dor nas pessoas.

Atos como agredir fortemente várias partes do corpo, dar socos, tacar objetos, quebrar aparelhos de som da casa e usar facas, 'só para ameaçar' surgem por parte de dois adolescentes que não apenas se colocam como vítimas das brigas com seus irmãos e pais, mas também são agentes dessa mesma forma autoritária de resolução de conflitos. Falam da raiva e da indiferença que sentem nessas brigas. Apenas um diz que ficou com remorso quando bateu muito forte nas costas do irmão.

Esses jovens vêem a violência de uma forma natural, aceitando-a como um elemento adicional e até 'divertido': "ele [irmão] sempre me segurava, me apertava assim. Me enforcava, mas era aquela coisa para segurar. Entendeu? Nunca me bateu. Nunca me agrediu" (Alessandro).

Um aspecto presente nas falas masculinas é a violência como um instrumento de poder. Os jovens fazem questão de se impor pela força e agressividade: "ele [irmão] nunca me deu um soco. Nunca me deu soco porque ele não tem coragem. Aí, eu zoava ele" (Alessandro).

As desavenças precisam da intervenção da lei dos pais para se abrandarem. Entretanto, algumas vezes, a intervenção familiar se dá também pela via da violência, o que naturaliza ainda mais esses comportamentos. Algumas vezes, a própria mãe dá apoio às brigas, já que o outro filho implica muito e 'paciência tem limite'. Outro ponto comentado é uma preferência (não seguida por todos) por agredir o irmão com idade e tamanho próximo ao seu, conseqüentemente, com força física similar.

Dentre os alunos de baixa AE, o relacionamento está marcado pelos ciúmes e brigas, com poucas falas positivas. Duas adolescentes afirmam ter bom relacionamento com os irmãos. Uma delas relata ter brigado muito com o irmão no passado, mas diz que hoje conversa abertamente e sente-se

à vontade com ele para trocar confidências. Nesse caso, o amadurecimento parece ter reduzido as diferenças.

Três adolescentes relatam ciúmes dos irmãos mais novos, fruto da reconstrução do vínculo conjugal de um dos pais. Sentem-se rejeitados, traídos, com raiva e tristes. Têm de dividir com mais um ser recém-nascido e 'paparicado' o amor, a atenção e o frágil contato afetivo que possuem com seus pais. A ameaça iminente de não ser mais amado é o sentimento que se segue a esses nascimentos. As reações diante do nascimento do irmão são diversas e demonstram a insegurança que esses jovens sentem. Um deles não quis conhecer o irmão até hoje, outro se recusou a ver a irmã logo que nasceu, e um terceiro deixou de falar com sua mãe durante uns dias:

> *Eu fiquei logo com ciúme assim, quando ela nasceu. As atenções foram tudo pra ela. Eu não gostava muito. Eu ficava com ciúme. Eu achava que tinha que ser só eu, não queria ter outra irmã. Mas, o quê que eu posso fazer (...) Eu fiquei com raiva de todo mundo, não queria ver ela. Eu não gostava dela muito não, hoje eu gosto, tá maior, eu acho legal, acostumei.* (Bianca)

Ter superado o ciúme por não ser mais criança ou por ter se 'acostumado' são falas que revelam o sentimento ambivalente que retorna no decorrer de suas das entrevistas. Aprender a 'controlar o ciúme de ter sido esquecida' é outra forma de demonstrar os ciúmes que existem entre os irmãos.

Um menino que convive com a violência há várias gerações em sua família aponta a banalização da violência: "Briga, é normal. Soco, pontapé (...)" (Bruno). Além disso, esse jovem diz que empurra e bate na sua irmã diariamente e considera essa atitude normal. Parece ter uma raiva contida, que desconta na irmã, mais fraca do que ele.

A história de violência desse menino é intensa. Seu avô era muito agressivo, batia na sua mãe e na sua avó. Discutiam diariamente, além dele empurrar, bater e jogar objetos nos familiares. Chegou a quebrar a clavícula da mãe. Muitas vezes esse jovem presenciou violência física severa na sua família. Não gosta de lembrar, pois diz que é muito ruim. Sua mãe reproduz

esse modelo autoritário e violento na relação que estabelece com seu filho e seu marido, o que traz mais medo ao jovem. As brigas e discussões entre os pais são diárias, tendo como motivo principal os filhos. O jovem, por sua vez, sente-se angustiado diante dessas brigas e reage agredindo sua irmã.

Os jovens com 'moderada AE' não se distinguem muito dos com auto-estima mais elevada. Poucos revelam um convívio bom com os irmãos, prevalecendo as brigas, discussões e xingamentos. As agressões físicas não são recorrentes, mas sim as verbais. Parece haver uma competição implícita pela conquista do amor e da atenção dos pais. Os irmãos são tidos como chatos, metidos, vaidosos e encrenqueiros. O sentimento que decorre, muitas vezes, dessa relação conflituosa é a raiva.

Outros Relacionamentos Familiares

O 'relacionamento entre os pais' também foi lembrado como pleno de conflitos. Poucos são os alunos que comentam apenas a boa relação entre os pais, sem brigas. O gradiente de conflitos aumenta à medida que reduz a auto-estima.

Coopersmith (1967) expõe a importância desse relacionamento para a vida dos filhos. Afirma que adolescentes de média e baixa AE o definem pelas tensões e conflitos, acarretando incerteza e competição. Por parte dos pais, esse ambiente pode gerar sentimentos de ambivalência e culpa, e por parte da criança, esta pode se considerar a responsável pela discórdia entre eles, sentindo-se rejeitada ou culpada. Além do mais, as intensas brigas entre os pais parecem marcar a vida desses jovens na mesma medida que as agressões contra a sua pessoa.

A violência entre pais, definida por brigas, a ponto de se machucarem, xingamentos e humilhações entre o casal, foi relatada 1,3 vezes mais entre os alunos de baixa AE, por 34,6% dos alunos de elevada AE e por 45% daqueles com auto-estima mais depreciativa, constatando-se a presença dessa forma de violência nas famílias, questão fundamental para a formação da criança e do adolescente.

Entre adolescentes de 'elevada AE', são comuns os relatos de discussões entre os pais. A submissão da mulher ao marido e os problemas com os filhos são motivos para as discussões que costumam acabar rápido, porque os pais 'se dão bem e voltam a se falar no mesmo dia'. Embora os filhos costumem tomar partido de um dos pais, ostentam sofrimento emocional e ambivalência em relação ao outro progenitor. Agressões físicas mais severas são relatadas em meio a emoções de medo, raiva e dor: "é um sofrimento muito grande para uma criança, ver seu pai e sua mãe discutindo" (Ana). Esses jovens se reconhecem impotentes diante das desavenças familiares.

A opinião dos jovens de 'baixa AE' sobre o relacionamento dos pais é pior. Lembrança de brigas entre os pais deixam os jovens muito tristes. A angústia quanto à separação dos pais é, algumas vezes, capaz de imobilizar o adolescente, a ponto de uma menina ter sido orientada pelo clínico a se distanciar emocionalmente dos pais, a fim de reduzir os sintomas psicossomáticos que vinha apresentando.

O relacionamento dos jovens com a 'família ampliada' também foi citado pelos entrevistados. Entre os de elevada e moderada AE os comentários são mais positivos; referem-se ao prazer de ficar com avôs, tios e primos, que muitas vezes moram próximos. Algumas histórias de violência física e psicológica também permeiam, corriqueiramente, essas relações.

Há muitas mágoas na fala dos adolescentes de 'baixa AE' em relação aos avôs e avós, tios e primos, que estimulam sentimentos extremos e ambivalentes: amor e raiva. Os adjetivos pejorativos predominam, trazendo idéias exageradas de controle e autoridade, agressividade, repressão, desrespeito, falsidade, menosprezo e ciúmes. Uma opinião corrente é a de que é preferível 'esquecer a reviver a dor'. Alguns poucos adolescentes demonstram um grande afeto pelos avós vivos ou falecidos, lembrados, muitas vezes, de forma melancólica. Nesse grupo, os relacionamentos negativos citados são mais ricos e detalhados. Já os positivos são simplificados e expressos em narrativas curtas. Sofrem pela insegurança de serem ou não amados pelos entes queridos. Esta instabilidade interna é

abalada frente à ameaça real ou imaginária de desamor. Esses jovens precisam insistentemente comprovar o amor que recebem daqueles que os cercam.

A vivência das famílias nas comunidades em que vivem é, muitas vezes, difícil e sem suporte. Embora nas entrevistas as queixas da 'violência na comunidade' sejam pouco enfatizadas pelos adolescentes, aqueles de baixa AE afirmaram cerca de 1,3 vezes mais vivenciarem violência na localidade do que os com elevada AE, especialmente porque se vêem mais humilhados e agredidos por pessoas da comunidade, ao ponto de necessitarem cuidados médicos. No total, 45,9% dos de elevada AE e 57,2% dos de baixa AE vivenciaram essa forma de violência. Cerca de 14% dos jovens se sentiram ameaçados, 15% foram roubados e 12% andaram com pessoas portando armas brancas e de 19% tiveram contato com vizinhos com arma de fogo. A violência na comunidade foi mencionada como impedimento para o jovem sair de casa.

Episódios de invasões da casa por pessoa drogada, agressões verbais e físicas entre vizinhos e colegas, além de atropelamentos, assaltos e violência policial foram destacados. A aceitação implícita do uso da força faz parte da cultura local. Um jovem que se sentiu humilhado por ter apanhado de outro revela que tentou de qualquer forma revidar à agressão, surrando o oponente.

Dois jovens revelaram o estigma que sua família carrega por viver em um lugar que a mídia rotula de forma negativa e discriminadora. Um deles coloca que essa falsa visão interferiu em sua vida, pois morou em outro município, onde os colegas tinham medo dele: "(...) eles tinham a visão que São Gonçalo era favela. Porque lá, tudo calmo e a televisão lá, São Gonçalo, matou um, matou dois. Aí eles tinham maior medo de mim" (Anderson).

Há também críticas sobre a atuação do tráfico de drogas na comunidade, sobre a influência que essa violência tem sobre a vida familiar e uma compreensão do mercado de trabalho por ele originado:

> *O pessoal muitas das vezes fica ali na praça, muito rápido também. É aquele negócio, eles falam com você, não oferecem nada, é aquilo, que eu respeito muito, (...) Muitas vezes tem pai de família ali, que procura emprego, mercado de emprego está difícil pra caramba.*

Quando não tem solução, o filho está chorando em casa, está precisando de alimento, tem essa necessidade. Não vou recriminar eles também. Muitos deles às vezes nem consomem, só vendem, só querem aquele (...) não é chamado emprego, mas sim aquele quebra-galho para ajudar em casa. (Antônio)

Reações às Agressões Familiares

É durante a infância e a adolescência que o ser humano aprende a se relacionar e a se defender de situações violentas, solidificando um padrão que tende a se estabilizar pela vida adulta. A reação inicial dos adolescentes de 'auto-estima elevada' à violência é a de tristeza, humilhação, revolta e injúria. Esse sentimento habitualmente é circunstancial. Algumas características individuais os protegem, impedindo que sua estrutura individual mais profunda se abale. "É muito difícil fazer alguma coisa me entristecer" (Antônio).

Até hoje em dia ela me bate. Às vezes eu falo palavrão sem querer em casa, minha mãe me dá maior tapão na boca, tira sangue: 'Mãe, quê é isso!'. Eu não falo nada, fico tão revoltado que eu vou pro quarto e fico deitado. Depois ela vem me pedir desculpa. A gente se desculpa e fica tudo bem, tudo tranqüilo. Depois eu volto a conversar com todo mundo. Quando ela me bate? Eu me sinto humilhado. Acho muito legal você chegar na conversa: 'não faz isso'.Eu tenho cabeça feita. Tranqüilo, se ela me bater vai ficar batido e daqui a pouco vai ficar tranqüilo, não vai mudar o meu jeito, não. (Anderson)

A coragem para defender seus princípios em prol da busca de autonomia e liberdade e a empatia com o familiar agressor são formas de reação evidenciada pelos jovens de auto-estima elevada. "Eu tento compreender, quando (...) pela vida que ele teve também na infância dele. Foi difícil para ele também. Isso influencia o modo que ele trata a gente" (Ana).

Assim como ele [pai] faz com ela [mãe], ele queria fazer comigo. Só que eu não dei entrada para ele. Quando ele falava assim. '– Não

quero você no portão'. Eu falava: '– Não quero ter a vida que minha mãe teve'. Isso não é viver, isso é vegetar. Eu quero ter minha vida. Eu quero ser independente. Afinal tenho um pai e não um dono. Quando ele chegava do trabalho eu estava no portão, ele brigava comigo. E isso eu fui levando. (...) Se eu tivesse feito igual a minha mãe. Tivesse abaixado a cabeça (...) Eu nunca levantei a voz para ele, nem nada. Apenas lutei pelos meus direitos. Se eu tenho um pouquinho de liberdade hoje foi porque eu lutei pela minha liberdade. (Ana)

Entre os alunos de 'baixa AE', a forma de reagir à violência é um pouco distinta. Reações conformadas são freqüentes, relembradas com emoção durante a entrevista. Alguns jovens choraram revivendo a dor que essas violências causaram em suas vidas, misturando emoções presentes e passadas. Lembranças nostálgicas de pessoas perdidas surgem, como se não existissem outras fontes mais próximas de apoio.

Parecia que tava um monte de gente me olhando [quando sua mãe a chamou de mal-amada]. Assim, não tem quando joga, é um monte de coisa, te vaiando assim? Eu me senti. Parecia que eu tava sozinha. Só me deu vontade de chorar só. Eu lembrei do meu avô [falecido], porque nessas coisas, sempre meu avô ficava do meu lado. Até brigava com ela [mãe]: 'Isso é coisa que se fale pra sua filha?!' Não sei o quê! Eu sinto muito falta do meu avô (...). Parecia, sei lá, parecia que ninguém gostava de mim. (Bárbara)

Alguns jovens sentem-se responsáveis pelo estado emocional do agressor, acreditando-se culpados, mesmo que outras pessoas não concordem com essa opinião.

Ele [pai] sai muito nervoso lá de baixo. Ele não quer nem papo com a gente. Eu fico assim meia (...) meio fechada porque eu penso que é comigo. (...) Porque eu penso que fui eu. Por causa de mim que ele está assim. (...) Às vezes, eu ficava no quarto trancada pensando: 'Meu Deus o que eu fiz? Fui eu?' Era só isso. Agora não. Eu me sentia triste porque eu estava pensando que eu que tinha feito alguma coisa para ele estar assim. Minha mãe falava que não era, mas não adiantava. Quando você tem uma coisa na cabeça você não vai (...) sua mãe falando você não vai acreditar nela. (Bruna)

É claro que o ser humano tem limites para absorver e elaborar as agressões que recebe. Os atributos resilientes, mais presentes nos alunos de elevada AE, podem ser estimulados nas pessoas, mas não possuem fonte inesgotável, precisam ser estimulados e nutridos ao longo da vida.

Rede de Apoio Social

> *Eu me sinto capaz de fazer tudo o que eu tenho que fazer porque meus pais sempre me dão apoio.*
>
> (Mônica)

> *As pessoas são muito mais generosas e muito mais fortes do que supomos, e quando uma tragédia inesperada ocorre, vemo-las, muitas vezes, ganhar estatura para muito além do que imaginamos. Devemos lembrar que as pessoas são capazes de grandeza e de coragem, mas não no isolamento (...) Precisam das condições próprias de uma unidade humana solidamente entrelaçada, onde cada um esteja preparado para assumir responsabilidade pelos outros.*
>
> (Bowlby, 1998)

O apoio social é um dos pilares que sustenta o indivíduo e que pode dar um significado à sua existência. A fonte fundamental deste apoio para um jovem provém de seus pais e demais familiares. Estes, por sua vez, precisam estar conectados a outras redes sociais para conseguir obter o apoio que precisam para a sobrevivência familiar e assim repassar aos filhos. É como uma árvore que necessita que suas raízes estejam firmes no solo, para que seus galhos frutifiquem.

Embora mais da metade dos adolescentes informe receber apoio sempre ou quase sempre, constatou-se diferença segundo os grupos de auto-estima, em todas as questões indagadas sobre este tema. Quanto mais decresce a AE mais se observa como resposta às questões de apoio social os itens raramente ou nunca.

O tipo de apoio social chamado de 'interação positiva' é aquele em que o adolescente conta com pessoas para se divertir, distrair a cabeça e

fazer coisas agradáveis. Enquanto 76,4% dos alunos de elevada auto-estima referem possuir esse apoio integralmente, 56,3% daqueles com auto-estima mais depreciativa assim afirmam, indicando freqüência mais reduzida dessas interações sociais.

Considerando-se o 'apoio emocional', 'afetivo' e de 'informação', tem-se novamente que os adolescentes com mais baixa AE relatam menos esse suporte. Há um gradiente de piora do apoio emocional à medida que decresce a AE. Alunos de baixa AE relatam 1,9 vezes mais terem fraco apoio emocional que os de alta AE. No total, 21,9% dos adolescentes de baixa AE informam ter apoio pleno, em relação a 43,6% dos de elevada AE. Esse tipo de apoio se define por ser:

- Emocional – quando existem pessoas que escutam o adolescente quando ele precisa conversar; alguém em quem ele possa confiar para falar de si ou de seus problemas, suas preocupações e medos mais íntimos e que compreenda seus problemas; alguém com quem possa relaxar;
- Afetivo – quando o jovem tem alguém que demonstra amor e afeto por ele, que lhe dê um abraço; que o jovem ame e o faça se sentir querido;
- De informação – quando tem pessoas que podem dar bons conselhos em situação de crise, dar informações que ajudem o adolescente a compreender determinada situação, oferecendo-lhe sugestões sobre como lidar com problemas pessoais e de quem realmente receber conselhos.

A redução do apoio social em uma fase da vida em que este tipo de suporte costuma ser muito elevado pode causar danos significativos. Kashani et al. (1997), estudando níveis de desesperança em crianças e adolescentes, concluíram que aquelas que tendem a receber pouco apoio social apresentam altos níveis de desesperança. Também expressam mais raiva e agressividade do que aquelas com baixos níveis de desesperança. Bowlby (1998) é outro autor que explica que a principal causa de uma personalidade instável e angustiada é a certeza torturante quanto à inacessibilidade e à receptividade.

Ter alguém que supra o adolescente de 'apoio material' também é muito importante. Significa que ele pode contar com essa pessoa se ficar

de cama, para preparar suas refeições se estiver impossibilitado de fazê-las, que o ajude nas tarefas diárias se ficar doente e que o leve ao médico se necessitar. Notou-se que 47,8% dos jovens de baixa AE têm esse apoio com freqüência rara ou nunca (32,9% nos de elevada AE).

Dentre os alunos de 'elevada AE', notou-se maior profusão de figuras capazes de dar suporte. Quando perguntados se podem contar com alguém para apoiá-los nos momentos difíceis, a fala de todos os alunos desse grupo trouxe o apoio da mãe. Outros quatro estendem a confiança à família como um todo e a vários amigos, refletindo a rede social mais ampla em que estão inseridos. Demonstram segurança do suporte que podem ter: "Minha mãe é uma pessoa supercabeça, qualquer problema que estiver ocorrendo, eu vou ver com minha mãe, por incrível que pareça. Ela vai, me dá conselhos" (Antônio). "A minha família toda, sempre se quisesse conversar. Com quem eu chegasse querendo desabafar, para me ouvir, eles me escutavam" (Alessandro).

Esses jovens referem-se a uma relação de amizade e confiança com as pessoas que os apóiam, onde conversas e conselhos fazem parte dos momentos em que procuram por ajuda. Os amigos também ocupam lugar de destaque. Um caso atípico desse grupo é o de um jovem que, embora saiba que pode contar com seus pais e colegas, não conversa muito, por ter dificuldade de se abrir com os outros.

Os adolescentes de 'baixa AE' têm uma oscilação maior no suporte, indicando um apoio social mais restrito. Alguns revelam dificuldades em estabelecer relacionamentos confiáveis em casa: 'acham' que podem contar com os pais ou que não têm com quem conversar sobre seus problemas, ou optam pelo apoio de outro parente, como o irmão e a tia:

> *Eu não converso com quase ninguém assim da minha família como eu estou conversando com você agora (...) Eu gostaria. Poder conversar com a pessoa, contar com a pessoa na hora que eu estiver precisando e ela também contar comigo, seria legal.* (Bruno)

Interessante notar a valorização dada ao diálogo estabelecido com a pesquisadora. Foram muitos os agradecimentos pelos momentos passados,

nos quais a troca de afeto e respeito parece ter sido sentida como uma forma de apoio e valorização do adolescente, especialmente daqueles mais fragilizados. Talvez este tenha sido o momento de conciliação da técnica da investigação com a sensibilidade humana.

Como os Adolescentes São Vistos pela Família

Após conhecer como se relacionam com os integrantes da família, é interessante apontar como o adolescente acha que sua família o vê. Esse olhar nos espelhos familiares reflete a autoconfiança que sentem em si próprios. Afinal, a construção do sentimento de si está intrinsecamente relacionada à forma como a pessoa se enxerga nos olhos daqueles que lhe são importantes.

Essencialmente, os jovens de 'elevada AE' dizem que seus pais os vêem pelas suas qualidades. Sentem-se valorizados pelo que são: maduros, responsáveis, cê-dê-efe, 'show', alegres, bonitos, esforçados, enfim, pessoas que não se envolvem em confusão. Percebem o orgulho sentido pelos seus pais quando apresentam bom desempenho: "fica todo cheio". Nestas ocasiões, dizem ser paparicados. Os pais de um jovem penduraram na parede a medalha que o filho ganhou, estimulando-o.

É recorrente em algumas falas a certeza de ser visto positivamente não só pelos pais, mas também por todos: "Todo mundo fala 'seu filho é isso, é aquilo, é educado!'. A gente até fica assim, meio cheio de vergonha às vezes, as pessoas sempre falam bem, nunca se queixaram de mim não" (Antônio).

A teimosa e a preguiça são as únicas características reconhecidas pelos pais com um 'teor mais negativo'. Entretanto, parece que estas não são vistas pelos jovens como críticas severas. Pelo contrário, algumas vezes percebem-nas como incentivo. Uma única jovem, vista muito negativamente pelo pai, mostra como a opinião dele perde força porque reconhece que todos os demais a valorizam, inclusive ela própria.

Entre os alunos de baixa AE, a maioria acredita que os pais os vêem de maneira negativa. Suas mães sempre acham que estão errados, que não

estudam, são malcriados, quietos, encrenqueiros, não gostam de sair, de conversar e estudar. Criticam que ficam dormindo, são desinteressados e preguiçosos, que guardam as coisas para si e choram sem motivo. Os jovens aparentemente não se importam com essas visões negativas dos pais; entretanto, nas entrelinhas de suas falas, o descontentamento é nítido. Decerto que há também visões positivas, embora menos freqüentes e enfáticas.

Os adolescentes com 'moderada AE' demonstram dificuldade em saber o que os pais pensam a seu respeito. Quando conseguem falar a maneira como são vistos pelos pais, revelam uma certa insegurança. Tal consideração pode ser evidenciada nas palavras comumente utilizadas por eles ao descreverem o que os pais pensam deles: acho, meio, às vezes, mais ou menos, quando não utilizam adjetivos totalmente contraditórios. Alguns são valorizados também pelas suas características relacionais e de bom comportamento na família, onde conversam abertamente com os pais, os escutam e obedecem e não incomodam as pessoas em casa. Adicionalmente, alguns jovens desse grupo são reconhecidos pela sua capacidade de competência escolar.

No cenário das incertezas, são comentados sucessos e fracassos. As mães, essencialmente, mas não exclusivamente, reconhecem suas características positivas; os pais apontam mais as negativas: "Eu me sinto super errada! Porque ele [pai] só olha assim, as coisas ruins que eu faço. É o lado, o lado ruim assim, ficar em recuperação. Ele só olha essas coisas assim, ruins (...). É tudo misturado! Coisa boa e coisa ruim" (Marisa).

Achar que os pais os vêem pejorativamente é um fato comum nesse grupo: uma menina diz que os pais a achavam estudiosa quando era menor; hoje, a consideram relaxada. Um garoto diz que eles não gostam de sua maneira de ser e que dá trabalho; outros são reconhecidos pela agressividade (ignorância, começa a brigar com a irmã, fala alto com os pais, gosta de implicar e de bater) e ainda outros pela insensibilidade às mortes e tragédias, sendo visto pela mãe como uma pessoa negativa.

Muitas vezes, a percepção, positiva e, sobretudo, a negativa que os pais têm dos filhos não corresponde à imagem que eles têm deles mesmos, o que gera tristezas e descontentamento: "Ela pensava [mãe] que eu era

um moleque. É o jeito dela pensar, eu não sei. Que dou trabalho, mas eu sou um bom menino" (Mateus).

Ao longo do capítulo, viu-se que percorrer o labirinto da vida tendo a família como apoio estável é um passo fundamental para a aquisição da consciência de si e para a definição dos caminhos desejados e possíveis de serem trilhados. Ter a família como bússola implica cuidado, afeto, aceitação e equilíbrio, ingredientes fundamentais para o desenvolvimento infanto-juvenil.

Os Adolescentes, os Amigos e a Escola: caleidoscópio de imagens sobre o 'eu'

4

Os Jovens, os Amigos e a Escola

Se os outros são fonte de conhecimento, a recíproca é imediata. Também eu, qualquer que seja minha provisória posição social, qualquer que seja a sentença que a instituição escolar tenha pronunciado a meu respeito, também sou para os outros uma oportunidade de aprendizado.
(Lévy, 1999)

A convivência do adolescente com amigos e professores é fundamental para seu desenvolvimento. A criança aprende a conhecer o mundo extrafamiliar já possuindo comportamentos e formas de reação próprias, o que influenciará sua postura em relação às outras pessoas. Entretanto, o jovem recebe da escola informações ambíguas que vão além da mera transmissão de conhecimento acadêmico, percebendo, com maior agudez, que as pessoas podem ser estigmatizadas ou aceitas, valorizadas ou discriminadas, bem-sucedidas ou malsucedidas. Dependendo do seu suporte interno e das bases que estabelecer no mundo, o aluno tenderá mais para uma do que outra direção; dependendo da sua autoconfiança, perceberá que é suficientemente importante para estabelecer trocas com o mundo, aprendendo e ensinando nas relações que vier a empreender.

Rosenberg (1989) relacionou o maior sucesso nas relações interpessoais estabelecidas por adolescentes na escola como causa e conseqüência da auto-estima. O reforço ou depreciação que os jovens fazem

de si e percebem nos outros provavelmente atua como um estímulo ou desestímulo para a forma como ele se coloca na escola e entre amigos.

Notou-se ainda que adolescentes de baixa AE participam com menos freqüência das atividades escolares e que também não possuem capacidade de liderança: por terem incerteza quanto a ser apreciado ou respeitado pelas demais pessoas; dificuldade em estabelecer uma opinião positiva sobre os outros; maior vulnerabilidade na relação com os pares, sendo mais facilmente atingidos pelas críticas, culpas ou xingamentos; maior dificuldade de iniciar contato com pessoas; propensão a achar que os outros não gostam dele, a ficar isolado e sozinho. Costumam ainda ter menos fé na natureza humana.

Como se poderá verificar ao longo do capítulo, há diferença substancial entre os adolescentes quanto à forma de encarar os amigos e a escola. Os alunos de elevada AE são os que se vêem mais positivamente em relação à competência escolar e em seus relacionamentos com amigos e professores. A dimensão da competência talvez seja a que mais explicite as diferenças entre os níveis de auto-estima.

Também diferem quanto ao sentimento que têm em relação à escola. Os alunos de elevada AE só utilizaram expressões positivas para defini-la, dando idéia de continuidade de uma relação prazerosa: 'tem sido bom na escola'; 'sempre me senti muito bem no colégio'; 'ela é ótima'. À medida que diminui o nível de AE algumas críticas começam a surgir, não apenas relacionadas a questões objetivas, como rigidez dos horários ou a monótona rotina, mas, principalmente, à falta de estímulo e ao ensino como uma obrigação. Compreender essas diferentes percepções é uma tarefa difícil. Pelo lado objetivo, a escola, especialmente a pública, tem sido alvo de muitas críticas devido à sua falta de capacidade de realmente incluir o jovem na sociedade, aprisionando sua possibilidade de expressão e impondo à criança rígidos modelos (Ferreira & Thompson, 2002). Pelo lado da subjetividade adolescente, até que ponto sua forma de ver o mundo o faz valorizar aspectos que outros consideram insignificantes ou sem importância? Até que limite o sentimento que o jovem tem de sua escola influencia na sua avaliação objetiva sobre ela? Muitas dessas perguntas colocadas neste capítulo certamente não serão respondidas.

Vários autores têm investigado a importância da escola em relação à auto-estima do jovem. Dois principais aspectos têm sido investigados: a competência acadêmica e o ambiente escolar.

Competência na Escola

Destacando as relações significativas apontadas por diversas pesquisas, entre um alto nível de autoconceito e de auto-estima e um bom desempenho acadêmico, por um lado; e, por outro, um baixo nível de autoconceito e de auto-estima e fracasso escolar, esses autores sugerem que sucessivas experiências de fracasso escolar podem levar o aluno a ser perceber como menos capaz e menos aceito, não raramente levando a um sentimento de "desvalorização" para consigo mesmo – o que, por sua vez, aumenta a possibilidade de novos fracassos.

(Oliveira, 1994)

A competência do adolescente na escola é medida pela sociedade e percebida pelo jovem como sinônimo de notas elevadas e de aprovação para a série seguinte. Todos os alunos entrevistados na pesquisa concordaram quanto ao fato de que o ensino tem se tornado mais difícil à medida que chegam ao fim do Ensino Fundamental e se encaminham para o Médio. Invariavelmente se recordam com saudades do passado escolar e de seu desempenho anterior, certamente mais positivo do que o que possuíam no momento da entrevista (final do Ensino Fundamental e início do Médio).

Os jovens de baixa AE relataram 1,2 vezes mais defasagem série/idade que os de alta AE. No geral, 34,8% dos alunos de auto-estima mais depreciativa estão com atraso de pelo menos um ano em relação à série esperada para a idade, enquanto que no grupo de elevada AE esse percentual é de 28,8%. Esses elevados níveis preocupam porque o fracasso escolar pode se tornar "um sinal de patologia psíquica, no qual os diagnósticos são feitos pelos professores e aceitos pelas famílias. Produzem-se, assim, crianças marginalizadas e marcadas pelo sentimento de incompetência e de fracasso" (Ferreira & Thompson, 2002: 68).

A 'auto-avaliação escolar' dos alunos mostrou ser próxima ao grau de auto-estima que possuem. Os jovens que têm a auto-estima em 'nível elevado' se avaliaram como bons alunos, responsáveis e esforçados (alguns se dizem regulares), dando-se notas sempre superiores a sete (o único grupo em que notas 8 e 9 foram dadas nas entrevistas individuais). Dois alunos justificam porque não são 'nota dez': falta de assiduidade e porque 'é difícil ser dez em tudo'.

Os alunos de mediana AE se deram notas que oscilaram entre 6 e 8,5, argumentando que não são alunos 'exemplares'; que são 'mais ou menos' ou 'normais'. A auto-avaliação daqueles de baixa AE oscilou entre 5 e 6,5, descrevendo-se com os termos: 'regular', 'do meio', 'nem ótimo, nem pior', 'nem melhor, nem pior', 'desligado', 'que não presta atenção', 'que tira notas razoáveis', 'bom em algumas coisas e ruim em outras' (mas, continua: 'o ruim predomina'), 'legal, mas não muito', 'na medida certa', que 'tem que melhorar bastante', precisa se esforçar, e 'acha que consegue chegar nas metas'.

Apesar de os adolescentes de elevada AE demonstrarem capacidade de aprender, nem todos coadunam a capacidade que sentem com os resultados que obtêm, já que alguns deles ostentam repreensões, recuperações e repetências. Essas falhas se devem a duas principais razões: o comportamento em sala de aula e a perseverança no estudo ao longo dos anos.

Há vários jovens desse grupo com problemas de comportamento em sala de aula: fazem bagunça (especialmente os rapazes), conversam muito (freqüentemente as meninas) e recebem repreensões dos professores. Entretanto, há várias explicações que mostram os limites existentes nas atitudes desses jovens em sala. São usados argumentos e relativizações como: 'brinca mas sabe a hora de calar a boca'; 'é sapeca, mas nunca baderneiro'; 'fala muito em sala de aula, mas respeita os professores, não respondendo'; 'é sério entre aspas, porque brinca na sala, mas na época das provas estuda muito e pede ajuda aos colegas'.

A dificuldade de perseverar no estudo se explica devido ao 'relaxamento'. O futebol 'entrar na cabeça' é uma razão que justifica plenamente a perda de constância na aprendizagem formal para os meninos;

preocupações familiares, conflitos com amigos e namorados também são responsáveis por esses deslizes.

Para os jovens de baixa AE, há uma nítida insegurança de não saber se vão passar de ano, nem saber dizer como são como alunos. Vários sentimentos estão vinculados a essa angústia: nervosismo, ansiedade, medo, insegurança, dor, depressão, além de comportamentos como falta de assiduidade, ficar com 'trauma sem querer sair de casa' e doenças emocionais. O medo da reação dos familiares está por trás dessas reações decorrentes do fracasso escolar. A pressão, especialmente da mãe, se faz presente em vários casos, alguns deles superando em muito o cuidado protetor, demonstrando desconfiança em relação à competência do filho. Algumas vezes, a pressão se transforma em violência psicológica e física.

A certeza da 'competência acadêmica e esportiva' é um dado muito evidente nos jovens de elevada AE. Eles têm certeza de que são 'bons no que fazem'; são chamados de 'cê-dê-efes'; são aqueles que mesmo sem prestar atenção 'matam o problema'; são considerados 'bam-bam-bam' no esporte que escolheram praticar na escola; tiram 'nota boa em tudo'; ou ainda, são os 'melhores da sala' ou os 'primeiros da turma'. São alunos que costumam prestar atenção nas aulas e estudar para as provas. Alguns relataram facilidade em matemática, matéria considerada a mais difícil para a maioria dos todos os entrevistados; outros destacam que a firmeza que sentem decorre muito mais da autoconfiança do que das ações que praticam. Foi comum encontrarmos falas como 'se estudasse ia ser muito inteligente', 'se pegar pra estudar, aprendo'. Com o pouco que investem no aprendizado, obtêm o sucesso almejado. Além dessa visão tão segura, um grupo menor mostrou sua competência de forma diferente: embora tenham alguma dificuldade para aprender, os jovens têm convicção de que alcançam êxito devido ao esforço pessoal que investem no que desejam, 'correndo atrás do prejuízo'. Também relatam 1,2 vezes mais orgulho do que fazem na escola que os jovens de baixa AE.

A certeza da competência fica evidente no Quadro 16. Os alunos de baixa AE dizem duas vezes mais ter fraco desempenho e 1,4 vezes ter desempenho regular em matemática do que os de elevada AE. Matemática

foi a matéria relatada como a mais difícil entre os adolescentes, que comumente ficam em recuperação nesta disciplina. Agrupando aqueles que têm desempenho regular e fraco em matemática, percebe-se que 27,9% dos de elevada AE e 42,2% dos de baixa AE assim afirmam.

Quadro 16 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre desempenho escolar em matemática no último ano e auto-estima de alunos das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Ótimo	N	%	N	%	N	%
	123	24,5	89	20,9	100	15,8
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Bom	N	%	N	%	N	%
	240	47,7	188	44,2	266	42,0
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,10 (1,00 - 1,21)	0,065	1,03 (0,92 - 1,15)	0,702	1,07 (0,97 - 1,19)	0,216
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Regular	N	%	N	%	N	%
	101	20,1	98	23,1	172	27,298
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,40 (1,18 - 1,66)	**0,000**	1,16 (0,95 - 1,42)	0,168	**1,21 (1,02 - 1,42)**	**0,026**
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Fraco	N	%	N	%	N	%
	39	7,8	50	11,8	95	15,0
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	2,02 (1,49 - 2,76)	**0,000**	**1,49 (1,05 - 2,12)**	**0,033**	**1,35 (1,04 - 1,76)**	**0,027**

O mesmo quadro surgiu em relação às notas finais de português (jovens de baixa AE relataram 2 vezes mais que os de elevada AE que elas foram regulares) e geografia e história (falaram 1,7 vezes mais que as notas são regulares e 2 vezes mais que são ruins). Também se notou que o gradiente de dificuldade nessas matérias alcança posição intermediária entre os que possuem mediana AE.

O sentimento de competência dos jovens de alta AE é acompanhado por uma avaliação crítica das situações em que se envolvem e do próprio comportamento. Um exemplo é o de um aluno que investe sua energia e tempo no time de futebol em que joga, agindo com muita responsabilidade nesta área. Avalia criticamente a si e ao seu time, que foi vice-campeão municipal no ano de 2001; critica sua falta de preparo físico e dos seus colegas em relação aos jogadores de outros clubes; queixa-se de treinarem apenas um dia na semana e não terem preparador físico. Esses fatores justificam a derrota, mas também a qualificam: perderam para 'um dos melhores times', diz com bom humor. Ele tenta não ficar muito convencido pelo título alcançado, mas se refere à conquista de modo orgulhoso e diz ser um bom jogador; procura manter os pés na realidade, avaliando suas limitações junto ao seu valor pessoal e o de seu grupo; informa saber perder; procura levantar a moral de seu time, mostrando a capacidade de conviver e crescer junto ao seu grupo.

Outro aluno é movido pelas vitórias que seu time obtém. Relatou, entusiasmado, vários episódios que foram essenciais para o seu grupo, fazendo muitos gols e ajudando a vencer o jogo. Entretanto, reflete muito quando é derrotado, inicialmente se culpa pela falha do time; divide-se entre pensar que deu o máximo por seu grupo e achar que não deu. Esse pensamento ambivalente o faz sofrer até 'reerguer a cabeça', decidindo que vai se esforçar para ser campeão em outra oportunidade. Tocar a 'bola para frente'. Começar a se organizar para alcançar essa possível vitória futura, tentando ganhar mais massa muscular e preparo físico para poder competir melhor. Analisa calculadamente o que errou, tentando acertar na próxima vez, não desistindo facilmente do que quer. Na segunda entrevista, este aluno chegou chateado porque perdeu uma partida de futebol e foi

expulso, após dar um soco em um jogador que tentou agredi-lo entrando, numa jogada com o cotovelo. Mesmo não estando bem no momento, argumentou que seu time vai ter chance de se recuperar, jogar de novo e ganhar, afinal, 'não dá para ganhar todas'.

Esta habilidade de se avaliar criticamente e de se recuperar diante das derrotas mostra a capacidade de resiliência desses adolescentes. Um aluno que se percebe querido tanto pelos professores quanto por seus colegas argumenta que alguns deles podem achá-lo 'muito antipático'. Logo após essa afirmação, racionalizou dizendo que 'nem Jesus agradou a todos'. Outro, logo após ter problemas com suas notas, tomou uma atitude: passou a se sentar na frente da sala para melhorar seu desempenho.

Também se constatou nos alunos desse grupo o monitoramento familiar, tanto na competência acadêmica como nas atividades esportivas. Há jovens que levam chinelada se tirarem nota menor que oito. Outros mencionam o estímulo dos pais que assistem aos jogos, torcendo e apoiando a melhorar na próxima tentativa. Um adolescente muito responsável e estudioso se queixa da elevada cobrança de sua mãe, que não quer autorizar a escola a deixá-lo jogar em alguns horários de aula, temendo que isso possa prejudicá-lo. Sente-se tão cobrado pela mãe que ameaça começar a tirar notas baixas caso ela não ceda um pouco em suas exigências.

Entre os alunos de mediana AE surgiu a noção de ser esforçado e não de ser inteligente ou excelente; de ser um aluno chato, que conversa e brinca muito; que não se lembra de nada; que não é bom nem ruim, que faz o suficiente para passar de ano, que é normal e que se esforça nos esportes.

Outra jovem mostra uma reação distinta. Fica em recuperação ('por meio ponto só') em várias matérias desde a 5ª série falando que é um momento 'horrível'. Exemplifica que 'não é de estudar', 'não consegue estudar', 'não sabe estudar'. Se sente 'culpada, decepcionada e fracassada'. Porém, na fala seguinte, mostra uma relativização a essa visão tão negativa de si mesma, dizendo que 'em parte é fracassada', porque não consegue sua meta de passar direto nas matérias. Diz viver um dilema entre ter de prestar atenção nas aulas e estudar bastante e os resultados negativos que

obtém, mostrando que não consegue se fixar ao objetivo que se propõe; quer 'melhorar mais e logo se esquece'. Interessante apontar que essa jovem é a mesma que se julgou inicialmente excelente aluna e depois se considerou boa estudante.

Uma outra aluna que ficou em recuperação uma única vez, disse ter 'ficado arrasada', mas reagiu de forma oposta. Estudou muito para passar e vem conseguindo cumprir seu intento. Sua fala, ao saber que passou na recuperação, foi de não acreditar que tinha sido aprovada, demonstrando insegurança. Uma outra jovem que vem tirando notas mais baixas no último ano se mostra insegura quanto a passar de ano, pois tem dificuldade de prestar atenção, já que fica pensando nos problemas familiares que está enfrentando.

Na fala dos adolescentes de baixa AE sobressai o sentimento de incompetência. A tristeza perpassa a maioria das falas como resultado do fraco desempenho escolar. A comparação com outros jovens é inerente, perante a insegurança que sentem.

Os alunos do ensino público ilustraram sua atuação escolar enfatizando as dificuldades para passar em matemática, as reprovações, a alternância entre notas boas e baixas, a tristeza que sentem ao repetir o ano e a decepção que causam nos pais com seu insucesso escolar. A insegurança desses jovens é flagrante. Uma aluna não se posiciona nem responde as perguntas que lhe são feitas em sala de aula, pois teme falar errado na frente de todos. A razão para sua atitude está na lembrança de que uma amiga foi criticada pelos colegas em sala de aula, chorando muito. O receio de vivenciar uma situação similar faz com que essa aluna se recolha em seus medos, mesmo sabendo racionalmente que o que aconteceu com a colega não vai necessariamente acontecer com ela. Emocionalmente, nada abala o seu medo de fracassar. Outra adolescente comenta que antes pegava a matéria mais rápido até que se juntou a uma colega que brincava e conversava na aula. Ia 'na onda' da amiga porque senão essa colega pararia de falar com ela. Essa insegurança mostra como esses jovens atribuem como causa de seus fracassos situações vividas por outros, transpondo-as para suas vidas devido à insegurança que sentem.

Essa incerteza se manifesta na participação em sala de aula. No Quadro 17, pode-se verificar que alunos de baixa AE informam 1,5 vezes mais que participam de forma regular, perguntando, debatendo assuntos ou fazendo as atividades solicitadas em sala de aula. Também relataram três vezes mais uma participação ruim. No geral, 23,9% de elevada AE e 36% de baixa AE pouco participam (regular e ruim) das aulas.

Quadro 17 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre participação em sala de aula no último ano e auto-estima de alunos das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Ótimo	N	%	N	%	N	%
	204	41,0	131	31,6	164	26,2
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Bom	N	%	N	%	N	%
	175	35,1	146	35,3	236	37,8
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,28 (1,12 - 1,46)	**0,000**	1,14 (0,98 - 1,33)	0,115	1,12 (0,97 - 1,29)	0,122
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Regular	N	%	N	%	N	%
	97	19,5	105	25,4	153	24,5
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,50 (1,23 - 1,83)	**0,000**	**1,38 (1,11 - 1,72)**	**0,005**	1,08 (0,90 - 1,30)	0,427
	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Ruim	N	%	N	%	N	%
	22	4,4	32	7,7	72	11,5
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	3,13 (2,02 - 4,87)	**0,000**	**2,02 (1,22 - 3,34)**	**0,008**	**1,55 (1,08 - 2,24)**	**0,020**

A mesma tendência foi verificada quanto à participação em grupos estudantis esportivos, artísticos ou grêmios. Adolescentes de baixa AE referem mais vezes que a participação é regular (1,6 vezes) e ruim (2,1 vezes) que os de elevada AE. Para todas as questões que avaliam a competência em sala de aula e na escola, constata-se um gradiente em que se reduz a capacidade à medida que decresce a auto-estima.

Nas entrevistas, a maior participação dos adolescentes de elevada AE também foi mencionada. Os adolescentes desse grupo apreciam estar em 'posição de destaque' entre seus pares. Alcançar momentos de evidência devido ao desempenho acadêmico surgiu como uma das experiências mais positivas na escola, exemplificadas nas falas: tirar 'dez em provão surpresa', 'receber medalha em frente de toda a escola', 'ser o primeiro da escola com dez'; 'ficar como destaque na página da Internet'. Os esportes e os prêmios escolares são os principais momentos em que relatam o prazer de estarem em evidência.

Foi comum informarem que gostam de sentir que todos os observam e que são o centro das atenções por alguns momentos. Apreciam que os amigos e pais os assistam jogar, os animem quando perdem e os elogiem quando ganham. Gostam da idéia de 'ser campeão' ou de 'ser o único da sala convidado a jogar em um time de clube e ter autorização para sair', sentindo-se super-heróis. Embora a situação os torne envaidecidos, o sentimento de vergonha também surge para poucos, não os impedindo de usufruírem prazerosamente dos momentos de sucesso: 'todo mundo bateu palma; eu estava querendo sair dali logo dali'.

A preocupação com os outros permeia a fala dos jovens de baixa AE. Tais jovens consideram bons os momentos em que conseguem ser o 'melhor do mundo', ser melhor que os outros, destacando-se assim do grupo de pares. As ressalvas que fazem permitem ver que ocupar posição de destaque traz em seu bojo sofrimentos e alegria. Um aluno comenta o orgulho quando é elogiado, mas lembra das dificuldades que vai enfrentar na vida e procura adquirir força. Outra comenta morrer de vergonha de falar porque as pessoas olham para ela. Jamais 'abre a boca' em sala de aula.

Tal qual os demais, os jovens de moderada AE também gostam de ocupar posições de destaque entre os seus pares, aproximando-se do perfil

do grupo de elevada AE. Todavia, a experiência de se destacar dos colegas, embora positiva, traz maior grau de conflito e insegurança, como o jovem que tirou nota dez e ficou 'sem graça lá no canto', pensando que tudo foi a 'maior sorte'; a garota que desfilou e ficou nervosa na apresentação com medo de errar e ser vaiada; ou ainda o aluno que ganhou medalha de prata no futebol e, na decisão por pênaltis, não quis bater, pois estava muito nervoso.

A 'satisfação com a própria capacidade' também é um diferencial entre os grupos de auto-estima. Alunos de baixa AE se deram nota menor que 5 para a capacidade de aprender com freqüência 3,7 vezes maior que os de elevada AE. Notas entre 5 e 6,9 também foram mais relatadas pelos de auto-estima mais depreciativa (3 vezes maior). As notas 9 e 10 predominaram entre os de elevada AE (60% contra 38% dos de baixa AE).

Alunos de baixa AE também avaliaram sua capacidade de lidar com novas situações de forma mais depreciativa: deram para si mesmos notas inferiores a cinco com freqüência 13 vezes maior que os de elevada AE. Aceitar ser avaliado por outras pessoas é também mais difícil para alunos de auto-estima mais depreciativa.

A 'responsabilidade pelos erros e insucessos' na escola também se distingue entre os alunos. Os de elevada AE são mais responsáveis por suas atitudes. Contudo, a responsabilidade pelo 'relaxamento ou descuido' não é vista como uma falha estruturante. Acreditam também no próprio potencial para superação dos problemas que estão passando ou podem vir a enfrentar. Entre os de baixa AE a atribuição de causalidade é mais externa. A 'culpa' por estar repetindo o ano ou tirando notas baixas é partilhada com os professores ruins, colegas bagunceiros ou com a qualidade do ensino oferecido pela escola que não é boa.

Os adolescentes de elevada AE utilizam uma estratégia eficaz para enfrentar as deficiências que sentem possuir. 'Optam por atividades em que podem se dar bem e serem competentes'. Um aluno que se considera 'perna de pau' no ataque prefere ser goleiro, pois nessa posição é considerado o melhor e nunca fica no banco. Também investem energia e

esforço para se dar bem nas atividades que escolhem. Um adolescente que gosta muito de tocar instrumento musical ficou dois anos tocando sozinho em seu quarto, pois tinha vergonha que os outros o ouvissem. Tocava 'mais ou menos'. Depois entrou em aula com professor. Se sentiu bem tocando, esforçando-se sempre para melhorar; teve época em que acordava cedo todo dia para ensaiar, apesar de detestar acordar cedo. Outra jovem de mediana AE ostenta comportamento semelhante; desistiu do vôlei, esporte em que é um 'fracasso', se conformando com as críticas que lhe são feitas, já que é muito baixinha para o esporte. Preferiu o futebol e se tornou artilheira.

Entre os alunos de baixa AE não se percebeu a presença de estratégias para reforçar os aspectos positivos que possuem, provavelmente porque esses jovens não têm firmeza de suas próprias qualidades e acreditam pouco em si. As falas privilegiam o sofrimento e a visão negativa da própria competência na escola, com afirmações que, freqüentemente, reiteram o fracasso ou dão abertura à dúvida. 'Tentar' melhorar as notas baixas; dizer que é capaz de passar de ano e 'fracassar'; conseguir aprender é 'meio impossível' e 'difícil'; sentir-se 'ameaçada' e 'incapaz' de acompanhar o ritmo da turma; considerar-se 'burra', pois estuda e na hora 'dá um branco'; pretender passar de ano, mas 'achar' que não vai; 'sempre' tirar nota baixa e não conseguir recuperar; se esforçar mas ficar 'nervosa' e dar 'tudo errado'; além de 'tentar' mudar, mas 'não conseguir'.

Experiências Escolares

Experiências escolares são fatores preditores de mudanças na auto-estima dos estudantes. O ambiente escolar e o relacionamento dos alunos com os professores são fatores cruciais (Hoge, Smit & Hanson, 1990).

O clima escolar positivo relatado pelos alunos de elevada AE deve-se ao bom convívio com amigos, professores e outros personagens escolares. Várias experiências boas foram lembradas, além de algumas

outras negativas (desavenças, facções do tráfico, repreensões injustas repetição de ano). Um aluno recorda a humilhação que sentiu quando seu pai disse ter vergonha dele, por ele ter repetido o ano, mostrando o quanto a competência escolar interfere na harmonia familiar.

Os adolescentes de baixa AE têm menos prazer no espaço escolar: 45% se dizem aborrecidos na escola (23,5% entre os de elevada AE e 32,7% entre os de média AE). O impacto da pergunta sobre experiências positivas vividas na escola trouxe, inicialmente, uma reação de silêncio, caracterizando o esforço que faziam para se lembrar. Surgiram frases como: "acho que não tive experiência nenhuma que marcasse, que fosse muito feliz, acho que não" (Beatriz). Após a repetição da pergunta, alguns conseguiram trazer uma lembrança positiva voltada para um momento em que se destacaram entre os colegas, para festas e convívio com seus pares. Expressões como 'não sabe', 'não lembra' ou 'não teve experiência positiva' marcam este grupo.

As lembranças positivas trazidas por alguns alunos se referem à formatura, aos passeios da escola, à aquisição de notas melhores, comprovativas da competência pessoal. A referência aos outros é característica do grupo. Uma menina 'virou artista' no desfile escolar, quando todos a olharam e bateram palmas; outro jovem foi chamado pela primeira vez de 'cê-dê-efe' por ter tirado três vezes a nota 10, botando 'na cara de todos que era capaz, o auge, o bom'. Com facilidade, sintetizaram toda a vida escolar em poucos momentos positivos. As freqüentes comparações contribuem para que esses jovens se sintam 2,3 vezes mais desencorajados na escola que os de elevada AE.

As experiências negativas mais relatadas pelos alunos desse grupo foram repetir o ano e ficar em recuperação. Sentiram-se tristes, burros, pior que os outros, fracos, muito ruins e horríveis. Um aluno diz que a situação de repetência foi a pior coisa que aconteceu em sua vida. Termos que indicam a perenidade da situação ('sempre' ruim) e estados consolidados de ser ('ser' incompetente) caracterizam esse grupo. Momentos de maus-tratos por algum professor (gritos e humilhações)

também foram mencionados. Nesse sentido, 79,3% dos adolescentes de baixa AE desejariam melhorar na escola mais do que efetivamente conseguem. Entre os de elevada AE, 62,4% também têm tal sonho, indicando que a maioria dos alunos sabe e quer 'se dar melhor' na instituição.

Embora relatos sobre desigualdade social tenham surgido de forma esparsa em jovens de todos os grupos de auto-estima, a 'discriminação' mostrou-se presente na fala dos alunos. A desigualdade social interfere no ambiente escolar seja no nível das relações interpessoais internas como também nas estabelecidas com a comunidade na qual a instituição está situada. Notou-se que as queixas de alunos do ensino público se direcionam à má opinião das pessoas sobre essas escolas. Um jovem relata que, por sua escola ficar perto de uma área de venda de drogas, é muito mal vista, embora ela 'não tenha nada a ver com os conflitos da localidade', pois hoje se 'mata gente por todo o lado'. Notou-se uma fala ambígua por parte de alguns desses alunos, que por vezes se sentem inferiores.

Entre os alunos do ensino privado, percebeu-se que é muito comum a passagem por várias escolas, não apenas em função da mobilidade familiar, mas também em função da busca de escola mais barata ou em que o adolescente obtenha bolsa. Um aluno de escola particular destaca a desigualdade que sentiu quando um colega 'riquinho' olhou para ele de cara feia. Afirma que desejaria que essas pessoas se colocassem no nível das outras.

As seguintes falas mostram como a discriminação social está presente entre os entrevistados.

> *Me sinto bem, bem melhor [amigos com condição financeira privilegiada], porque lá não tem muito esse pessoalzinho de morro que tem muitos amigos, pessoalzinho que mora em favela, essas coisas. Aonde que eu moro tem esse pessoalzinho que mora perto, tem um morro atrás, mas, é um condomínio, mas, o pessoal que mora no morro, ele, aí tem uma rua, eles, têm a quadra, então o pessoal do morro invade a quadra pra jogar bola. Não tem relação*

de amizade com eles, mas normal. Eu não gosto [dessas pessoas], meu primo, ele tinha alguns amigos. Uma vez, ele deixou o celular em cima do rack, *aí, ia um monte de gente para a casa dele, entrava e saía do quarto dele, então roubaram o celular dele. E foi o faveladinho. Foi. Aí, não tem certeza, mas a certeza é que foi ele.* (Bento)

Meus amigos vão lá perto da minha casa. Eles são todos playboys, *só têm moto. Eu falo: nem ligo, um dia eu vou conseguir. Vocês só pensam nisso. Não pensam no dia de amanhã.* (Benedito)

Às vezes você sai com o dinheiro da passagem, todo mundo tá com dinheiro, mas com os meus amigos eu não passo fome. (...) Me senti sem opção. Eu tô ali com eles, mas não posso fazer nada. Eu tô ali, tipo assim, eu sou uma criança que tá na responsabilidade de outras pessoas. (Anderson)

Apesar de essas falas transmitirem preconceitos arraigados, as respostas dos questionários mostraram realidade distinta, com elevados índices de bom relacionamento, distanciando escrita e voz. A maioria dos jovens considera haver bom relacionamento entre jovens de cor de pele diferente (92% dos jovens) e outra preferência sexual (75%). Alunos de baixa AE disseram quase duas vezes mais que os de elevada AE que o relacionamento com pessoas de outras classes sociais é regular (86,5% – elevada AE e 74,8% – baixa AE).

O Relacionamento com os Professores

O relacionamento firmado com os educadores é crucial para o estabelecimento de um bom clima na escola. Os adolescentes de baixa AE informaram 5,1 vezes mais que os de elevada AE que o relacionamento deles com os professores é ruim e 1,7 vezes mais que é regular (Quadro 18). Um total de 36,9% dos alunos tem relação regular/ruim com seus professores (21,5% – elevada AE).

Quadro 18 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre relacionamento com professores e auto-estima de alunos das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Bom	N	%	N	%	N	%
	395	78,5	304	72,0	399	63,1
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
	ALTA AE		**MÉDIA AE**		**BAIXA AE**	
Regular	N	%	N	%	N	%
	105	20,9	112	26,5	217	34,3
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,68 (1,37-2,05)	**0,000**	**1,28 (1,02-1,62)**	**0,043**	**1,31 (1,08-1,58)**	**0,006**
	ALTA AE		**MÉDIA AE**		**BAIXA AE**	
Ruim	N	%	N	%	N	%
	3	0,6	6	1,4	16	2,5
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	5,11 (1,50-17,42)	**0,007**	2,57 (0,65-10,19)	0,146	1,99 (0,79-5,03)	0,203

A competência relacional dos adolescentes de elevada AE fica explícita nos argumentos: facilidade dos alunos gostarem e se relacionarem com professores, diretores e colegas; capacidade de negociarem e pedirem desculpas quando errados; habilidade de serem gostados e bem tratados por todos na escola. São jovens que procuram sempre respeitar e ganhar respeito dos professores. Superlativos são recorrentes: ser 'superamigo' de todos (diretoria, colegas e professores) e 'superbem' tratado é uma visão própria do grupo. Mostram afeto pelos educadores, a ponto de um aluno comentar: "Meus professores são como minha segunda mãe aqui na escola, eu tento fazer com que eles sejam meus amigos e eu amigo

deles; é assim, a gente tem esse relacionamento como se fosse um lar mesmo" (Antônio).

A capacidade de brincar foi muito comentada como estratégia relacional positiva. Vêem-se brincalhões com professores e colegas, tentando assim estabelecer um bom relacionamento e levar na esportiva as dificuldades que encontram. Explicam que também são respeitosos, não ofendem nem discutem com os outros; brincam com deferência. Um outro aluno se vê como 'apascentador' dos conflitos que existem entre seus colegas, destacando-se assim como aquele que tenta ajudar amigos de ambos os lados e evitar que o pior aconteça.

Não se queixam de problemas com professores. Interessante notar que, embora surjam alguns comentários sobre o estilo diferenciado dos professores em lidar com os alunos, o argumento mais comum é que sabem adaptar-se aos diferentes estilos de professores. Um jovem comenta que, quando surgem os problemas na escola, o diálogo é logo utilizado, não colocando a 'carroça na frente dos bois' e nem 'empurrando com a barriga'. Constata, entretanto, que a escola 'dá uma prensa', chamando os alunos e analisando com eles as incorreções e as formas de superação. Ainda outro aluno afirma que fica meio triste quando é repreendido pelo professor por estar conversando, mas abaixa a cabeça e não discute, aceitando, assim, a repreensão.

O fato de se sentirem queridos pelos educadores e pela direção da escola foi corriqueiramente observado nesse grupo. Algumas críticas surgiram, especialmente com determinados educadores que falam demais, estimulam o aluno a revidar às críticas e que humilham os alunos, afetando suas emoções. Um aluno faz uma queixa dura a um professor que o expulsou de sala após uma discussão. O educador o comparou com alguém da escolinha do 'professor Raimundo', fazendo-o se sentir humilhado. O jovem retrucou dizendo que o professor é que deveria ser o professor Raimundo; foi até a direção reclamar desse professor, mostrando consciência de seus direitos e fazendo críticas claras à atuação da instituição e do professor. Outra forma de solucionar uma 'pequena discussãozinha' foi o pedido mútuo de desculpas (professor e aluno).

Percebe-se nesses jovens a maior facilidade na resolução das desavenças vivenciadas na escola.

A relação dos alunos de mediana AE com seus professores parece ser boa, com uma certa repetição de expressões que configuram incerteza como 'achar' e 'não saber' o que eles estão pensando dos estudantes. Expressões de amor e ódio a determinado professor são trazidas por uma aluna. Dividir os educadores entre aqueles preferidos e os demais foi resposta comum nesse grupo. Com aqueles que gostam mantêm diálogo (são aqueles que explicam muito bem, dão atenção e incentivam); daqueles que não gostam se afastam, chamando-os de ignorantes ('falam grosso'), que são pessoas que não dialogam com os alunos só se preocupando com a passagem do conteúdo acadêmico e impedindo o estabelecimento de um relacionamento. A idéia da alegria surgiu na fala de poucos jovens, que admitiram brincar com todos e aceitar que brinquem com eles. Estabelecem níveis de relacionamento: muito bom, bom ou ruim, havendo professores com que os alunos nem falam direito ou quando o fazem é apenas na sala de aula.

A essência da fala dos alunos de baixa AE sobre seus professores indica bom relacionamento com alguns e problemas com outros. A ambigüidade se faz presente na maioria das falas, com ênfase maior nos pontos negativos. Uma jovem define a relação com os professores como um 'relacionamento entre aspas'. Essas dificuldades de comunicação acabam resultando no afastamento entre docentes e discentes.

Também há observações de que o entrosamento professor e aluno é 'bacana', 'normal', de que 'não há nada a reclamar deles' ou de que 'têm muitos que gosto, converso, brinco'. Entretanto, no grupo como um todo, surgem explicações que relativizam essas afirmações. Embora sejam 'tratados iguais a qualquer aluno', os professores devem ficar 'no canto deles', são 'muito chatos'. Uma aluna explicita dizendo que não quer 'relacionamento 'grudento', paparicando professor só para ganhar nota'; 'que não falaria da vida com o professor nem dos problemas'; 'que não quer ser preferida por nenhum educador'. Outro aluno justifica que 'se relaciona bem mas não muito'. E ainda outro fala que 'até' se relaciona bem com os professores, mas 'nunca foi com a cara' de alguns, embora sempre os tenha cumprimentado.

Essa ambigüidade entre os professores que os adolescentes gostam e os que não gostam se faz presente todo o tempo. Uma jovem religiosa do ensino público ressaltou a dificuldade que tem por 'guardar' o sábado, servindo de alvo para as implicâncias de uma professora que a provocava jogando piadinhas. Embora não respondesse, foi relaxando nos estudos e quase ficou em recuperação.

Um aluno informa que um de seus professores o chamou de 'burro, maluco, que nunca ia passar de ano'. Esse aluno queixou-se à coordenação, que não tomou providência alguma. O professor sumiu uns dias e depois voltou. Esse aluno teve ódio do professor, quis jogar pedra no carro dele. Nunca mais o professor falou nada com ele. A sensação de que os professores fazem os adolescentes sentir que não são bons sobressaiu entre os de baixa AE, que assim informam 1,4 mais vezes, indicando maior dependência da opinião alheia.

A 'visão que os professores têm dos estudantes', inferida pela ótica dos próprios adolescentes, também se diferencia segundo o nível de auto-estima. Aqueles de elevada AE consideram que seus professores e diretores reconhecem sua competência acadêmica. São vistos como legais, divertidos, 'uma benção', até mesmo 'puxando o saco' de um aluno. Os jovens se dizem elogiados e reconhecidos pelo esforço que fazem.

Entre os alunos de mediana AE a visão dos professores sobre eles é referida através de expressões como 'esforçados', 'mais ou menos', 'regulares', 'que batalham e conseguem o que querem', 'bons, mas não ótimos'. Um jovem diz ser invisível para os educadores; outro diz que são todos iguais, mas complementa se achando 'um dentre 30 na sala de aula', aparentemente diluindo sua presença entre os colegas. Os motivos pelos quais os professores gostam dos alunos são díspares: não recebem advertência, não são chamados à direção, não respondem aos professores, ficam quietos, fazem os deveres de casa, não faltam no dia da prova. Apenas um jovem disse nada saber informar sobre uma visão positiva dos professores a seu respeito.

Entre adolescentes de baixa AE o estigma da incompetência é introjetado à medida que os professores não ligam para os alunos que

não se distinguem dos demais e são considerados medianamente capazes ou inteligentes, refletindo como esses adolescentes se percebem e se auto referem.

Uma menina argumenta que não tem nem idéia do que os professores pensam dela: é quieta, não se misturando com a turma, não indo para trás onde ficam os bagunceiros e não falando muito na sala. Complementa dizendo que 'é só isso!' Sua pretensa invisibilidade está justificada pela posição acadêmica mediana e pelo apagamento de sua presença física em sala; sua incerteza é tamanha que termina afirmando não saber se eles estão realmente pensando dessa forma: 'só perguntando a eles' a pesquisadora poderia saber a resposta correta.

A idéia de que estando no meio dos colegas é mais fácil de se esconder perpassa a fala de muitos jovens, que acham que, quando se é notado, os professores passam a 'ficar no pé', que é a última coisa que desejam, pois desse modo estariam enfocando os insucessos que têm. Apenas um jovem desse grupo afirmou que seus educadores gostam dele, complementando, logo em seguida, que eles conhecem e gostam de sua mãe; desse modo deixou implícito que o que o distingue dos demais é a figura de sua mãe e não suas próprias qualidades.

O Jovem e a Violência na Escola

Sofrer violência na escola é muito freqüente entre os entrevistados: 53,1% entre alunos de elevada AE e 64,3% entre os de baixa AE (Quadro 19). Cerca de 6% dos jovens tiveram contato com pessoas que portavam armas de fogo na escola, 28% tiveram seus objetos pessoais furtados e 3% roubados.

Os jovens de baixa AE foram, no último ano, mais humilhados, ameaçados, agredidos, a ponto de precisarem ir ao médico e se queixarem mais que seus objetos pessoais foram danificados na escola. A maior freqüência de humilhações e ameaças indica um lugar de maior fragilidade perante os colegas.

Quadro 19 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre violência na escola e auto-estima de alunos das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

<table>
<tr><td rowspan="6">Não</td><td colspan="2">ALTA AE</td><td colspan="2">MÉDIA AE</td><td colspan="2">BAIXA AE</td></tr>
<tr><td>N</td><td>%</td><td>N</td><td>%</td><td>N</td><td>%</td></tr>
<tr><td>229</td><td>46,9</td><td>183</td><td>44,4</td><td>218</td><td>35,7</td></tr>
<tr><td colspan="2">Alta X Baixa</td><td colspan="2">Alta X Média</td><td colspan="2">Média X Baixa</td></tr>
<tr><td>RP (IC 95%)</td><td>p-valor</td><td>RP (IC 95%)</td><td>p-valor</td><td>RP (IC 95%)</td><td>p-valor</td></tr>
<tr><td>1,0</td><td>-</td><td>1,0</td><td>-</td><td>1,0</td><td>-</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Sim</td><td colspan="2">ALTA AE</td><td colspan="2">MÉDIA AE</td><td colspan="2">BAIXA AE</td></tr>
<tr><td>N</td><td>%</td><td>N</td><td>%</td><td>N</td><td>%</td></tr>
<tr><td>259</td><td>53,1</td><td>229</td><td>55,6</td><td>392</td><td>64,3</td></tr>
<tr><td colspan="2">Alta X Baixa</td><td colspan="2">Alta X Média</td><td colspan="2">Média X Baixa</td></tr>
<tr><td>RP (IC 95%)</td><td>p-valor</td><td>RP (IC 95%)</td><td>p-valor</td><td>RP (IC 95%)</td><td>p-valor</td></tr>
<tr><td>1,21 (1,09 - 1,34)</td><td>0,000</td><td>1,05 (0,93 - 1,18)</td><td>0,493</td><td>1,16 (1,04 - 1,28)</td><td>0,006</td></tr>
</table>

Jovens do município do Rio de Janeiro (Minayo et al., 1999) também enfatizam a presença em suas escolas de agressões verbais, físicas e sexuais, bem como a utilização ou venda de drogas. As ameaças e discussões envolvem, em primeiro lugar, os colegas de colégio e os professores. As agressões físicas e o uso de drogas ocorrem, na quase totalidade dos casos, na relação com os colegas. As agressões sexuais e a venda de drogas envolvem colegas, funcionários e pessoas externas à escola. Na maioria dos relatos, os jovens se disseram apenas observadores ou vítimas, poucos deles se declararam agressores. Esses dados ratificam como a violência social está próxima à vida dos jovens na escola, independente do estrato social.

A instituição escolar tem muita dificuldade para definir seu papel frente à violência social. Apesar do conhecimento sobre os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente ter se ampliado nos últimos anos, seu cumprimento não se dá diante das situações de violência contra o adolescente devido a muitos motivos, entre eles a falta de preparo e, por vezes, de compromisso social.

Inversamente, nas entrevistas, o tema da violência na escola foi enfatizado por poucos alunos. Foram mencionadas 'briga de bondes entre colegas', onde socos são comuns, respaldados no *ethos* da masculinidade presente na concepção desses garotos: 'todo mundo idolatrando o vencedor e zoando de quem apanhou'. A presença do tráfico de drogas perto da escola foi crítica comum.

Também surgiram as implicâncias e brincadeiras jocosas e agressivas entre colegas, diminuindo-os, chamando-os de indisciplinados e fofoqueiros, bem como os desprezando. O sentimento de rejeição assim como o de ódio também foi considerado uma forma de violência.

O Relacionamento com Amigos e Colegas

Todos os jovens de elevada AE relatam ter uma excelente convivência com os amigos. Conhecem muita gente, têm facilidade em estabelecer amizades e saem muito com os colegas. Os amigos lhe tratam bem e demonstram gostar deles. A certeza quanto a facilidade em fazer amigos é marca desse grupo: "A pessoa sabendo que é querido (...) tem que se sentir bem para o resto da vida"(Antônio).

> *A gente se mudou [para outro município], mas ninguém esqueceu de você. Eu sei que eu deixei minha semente lá. (...) Verdadeiros amigos lá, eu acho que eu sou uma pessoa de sorte porque tem pessoa que fala: 'é difícil de achar um amigo'. Eu não sei se eu sou muito legal (...) Eu arrumo, amigo eu tenho muitos mesmo, tem pessoas que só têm, só tem um amigo. Eu tenho vários, eu tenho vários amigos.* (Anderson)

Os adolescentes de elevada AE são os que mais dizem possuir amigos e amigas da própria idade (77,6% contra 65,7% entre alunos de baixa AE). O apoio social com os amigos é bastante fortalecido, sentem-se acolhidos e podem ter a ajuda e o apoio deles quando precisarem. Valorizam a união, o respeito, a solidariedade e o afeto nas relações de amizade.

O relacionamento entre eles parece bastante intenso, 'como uma família', 'como se fossem irmãos', onde não há brigas nem discussões.

Com os amigos, os entrevistados se sentem 'dez', à vontade. Freqüentemente, conversam e saem juntos. A facilidade em se relacionar com os amigos é uma característica marcante desse grupo. O mal entendido é resolvido através do diálogo; a troca de conselhos é recorrente; predomina o ambiente de brincadeiras, diversão e lazer.

No Quadro 20 nota-se como o relacionamento entre amigos foi considerado bom pela maioria dos jovens, com valores oscilando entre 87,8% entre alunos de baixa AE e 94,9% entre os com esse atributo mais presente e elevado. Todavia, os primeiros disseram 2,3 vezes mais que esse relacionamento é regular que os últimos.

Quadro 20 – Distribuição percentual e razão de prevalência entre o relacionamento com amigos (as) e auto-estima de alunos das escolas públicas e particulares. São Gonçalo, 2002

	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
Bom	N	%	N	%	N	%
	481	94,9	394	92,3	562	87,8
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	1,0	-	1,0	-	1,0	-
Regular	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
	25	4,9	33	7,7	73	11,4
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	2,33 (1,50 - 3,61)	**0,000**	1,56 (0,95 – 2,59)	0,105	1,49 (1,00 – 2,20)	0,057
Ruim	ALTA AE		MÉDIA AE		BAIXA AE	
	N	%	N	%	N	%
	1	0,2	0	0,0	5	0,8
	Alta X Baixa		Alta X Média		Média X Baixa	
	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor	RP (IC 95%)	p-valor
	4,25 (0,50-36,26)	0,151	inválido	-	inválido	-

A identificação dos alunos de elevada AE com o grupo é intensa. Um jovem comenta que quando, está com os amigos, quer fazer o mesmo que eles. Tal comportamento é motivo de preocupação para algumas mães, que procuram cercear as saídas e controlar os horários, tentando interferir na ida a determinados lugares.

Normas sociais parecem introjetadas por alguns dos jovens desse grupo. Falas sobre não se envolver em 'parada errada' são mencionadas, mas há também um menino que relata comportamentos transgressores. Em geral, valorizam o respeito, a união, sempre tentam fazer o melhor, impõem limites às brincadeiras e acreditam que os amigos têm uma visão positiva deles, já que os elogiam e demonstram valorizá-los. Relatam ter o apoio dos amigos nos momentos difíceis, da mesma forma que também gostam de ajudá-los. Alguns se dizem conselheiros ou protetores dos amigos – 'por ser o mais velho e grandão, eu tomo a dor deles' –, indicando um comportamento de liderança no grupo.

Um sério problema considerado na relação entre colegas é a fofoca. Surge com força na fala de todos os jovens, mostrando o quanto a necessidade de estabelecer relações de confiança no espaço extradoméstico se torna fundamental nessa fase da vida, podendo ter repercussões em todo o seu decorrer. Achar 'divertido falar mal dos outros' é aceito quando esse outro não faz parte do círculo mais próximo de amizade. Os jovens reproduzem entre si os mecanismos de inclusão e exclusão que a sociedade tem competentemente lhes ensinado.

A competição também permeia os relacionamentos. A onipotência e a vontade de alguns jovens em se sobrepor aos amigos é flagrante. A discriminação social divide dois mundos, mesmo que em um mesmo espaço social. Apenas um aluno de elevada AE faz restrições em relação aos amigos: conhece bastante gente, mas confia apenas em dois. Tal relacionamento com os amigos dos alunos de baixa AE é mais restrito e com pouco envolvimento afetivo: 'nada demais; 'ficar grudado, enjoa'. Parecem conversar a respeito de assuntos mais superficiais, questões mais profundas só com quem confiam. Alguns dizem se divertir com os amigos, mas poucos saem juntos, o que revela a falta de entrosamento. Os amigos de infância

ganham notoriedade, talvez mais pelo saudosismo do que por um vínculo mantido desde então.

Esses jovens de baixa AE são marcados por uma dificuldade em estabelecer vínculos com um grupo social maior. Grande parte deles tem poucos amigos, sentem-se inferiores e desejam ter comportamentos similares aos seus pares. Neste cenário, o sentimento de exclusão é recorrente, especialmente em função de esses adolescentes se sentirem impedidos de saírem com os colegas. Uma jovem, cujo pai a impedia de ter uma vida normal de adolescente, comenta: 'queria tanto fazer isso, que minha amiga pode. Por que eu não posso fazer?'. Outro reflete sobre a visão dos seus amigos sobre si e sua mãe, sentindo-se inferiorizado: "eu fico triste em pensar, porque que eu não posso sair e eles podem? Mas também do mesmo jeito que eu fico triste pensando isso dela eu fico triste dos meus amigos falando. Falando assim dela [mãe]. Aí eu fico pensando" (Bruno).

Ostentam menor protagonismo nas relações com os colegas, quando comparados aos de elevada AE: falam quase 2 vezes mais que pouco contribuem para o diálogo com os amigos; dizem 5 vezes mais que não ajudam nada para que esse diálogo exista; referem 2 vezes mais que pouco contribuem e 3,3 vezes mais que nada ajudam para o espírito de grupo; comentam quase 2 vezes mais que ajudam pouco e quase 3 vezes que nada ajudam para a existência de respeito entre amigos.

A maioria desses jovens reconhece poucos amigos, às vezes muitos colegas. Eles fazem uma seleção criteriosa dos amigos que podem fazer parte do seu convívio: uns observam quem são respeitosos e confiáveis, outros são atentos às atitudes lícitas, comportadas e introvertidas, e outros preferem ter amigos com boa condição financeira: "o pessoal daqui é tudo chatinho, povinho chato [...] Sempre tive uma relação com esse pessoal que tem dinheiro" (Bento).

Uma jovem prefere não ter vínculos de amizade com quem tem bom desempenho na escola, já que essas pessoas reparam apenas os defeitos e ficam se gabando e criticando as outras. Essa questão reflete como as pessoas de baixa AE vivem numa constante avaliação de si, a partir das pessoas que estão próximas do seu convívio. Crêem sempre que estão numa

posição inferior, o que as afasta ainda mais das pessoas e as deixam ameaçadas e angustiadas.

Jovens de baixa AE disseram quase 3 vezes mais que os de elevada AE que seus amigos os aceitam pouco e 2,8 vezes mais que eles não gostam do jeito que são. Ainda afirmam com maior freqüência não saber a opinião dos amigos, denotando novamente a insegurança que têm em serem vistos aos olhos dos outros. Estes jovens sentem-se criticados pelos amigos. Citam inúmeras traições, acusações injustas e discussões em função de idéias divergentes. A dificuldade na relação com os amigos é explicitada por um jovem que é taxativo em dizer que não acredita nos amigos, que eles são falsos, tratam-no bem pela frente, mas por trás falam mal de sua pessoa. Só conversa com eles nas horas vagas e conta que um de seus melhores amigos 'ficou' com uma menina que gostava, ele sentiu-se traído.

Apesar de tudo, muitos desses jovens dizem se sentir melhor com os amigos do que em casa, ambiente que os sufocam emocionalmente. Com os amigos, eles se descrevem mais animados, alegres, bem, à vontade e extrovertidos – 'só em conversar é legal' –, mesmo existindo algum grau de desconfiança. Tal sentimento está baseado na dúvida de serem amados e aceitos, bem como na timidez e insegurança.

> *Eu sou muito quieta. Eu não confio assim. (...) Eu tenho poucos amigos. Eu sou muito difícil para ter amizade. Eu sou muito tímida, muito, aí na hora de arrumar amizade, eu não vou, fico com vergonha. Tem as minhas colegas, tem os colegas das minhas colegas, aí eu fico conversando assim, aí torna uma amizade. Mas negócio assim, de sozinha você arrumar amizade, nunca arrumei, não, eu sou muito tímida, (...) Tem hora que eu me sinto sozinha, tá todo mundo junto assim, aí eu vou saio devagarinho, fico sozinha, só olhando assim. Aí quando eles percebem, que, as minhas colegas me conhecem, não é?! Que eu sou toda assim, aí, me conhece, vem para cá, fica aqui! Eu vou devagarinho, aí depois saio, vou disfarçando. Sei lá! Tem hora que eu fico ali, tem hora que eu não me sinto bem, ali no meio, aí eu saio, assim!* (Bárbara)

Entre os alunos de mediana AE a relação com os amigos também é prazerosa, embora menos intensa que no grupo de alunos de elevada AE.

A maioria reconhece muitos colegas, mas poucos amigos (afirmam não terem amigos quase 9 vezes mais que os de elevada AE).

Sob um prisma de contentamento, todos eles comentam viver rodeados de amigos, onde o clima de brincadeiras, divertimentos e conversas descontraídas impera. Há um sentimento afetivo e respeitoso com os colegas, afirmam gostar deles, viver momentos agradáveis juntos e poder contar com o apoio deles quando precisar. As amizades são constituídas em vários lugares, na comunidade, na igreja, nas escolas onde estudaram. Algumas amizades são de infância e outras mais recentes. Sentimentos nostálgicos e depreciativos surgem, tais como ter rompido amizades importantes ao se mudar de Estado, falta de incentivo dos colegas, postura de superioridade e desprezo de alguns, implicâncias, desentendimentos e críticas.

Uma outra forma de aferir o relacionamento dos adolescentes com seus pares foi através dos 'momentos bons e ruins' vividos entre eles. Com os jovens de elevada AE, os bons momentos referem-se à proteção dos amigos, à troca de idéias sobre os namoros e ao apoio nos momentos difíceis. A maioria dos jovens desse grupo não se recorda de momentos ruins com os colegas.

Dentre os alunos de baixa AE são várias as experiências em que se sentiram mal diante dos amigos: falsidade de amigo, acusação injusta e traição, brigas ('sempre estou brigando'; levar 'bronca' de professores na frente de colegas). Como experiências em que se sentiram bem diante dos amigos surgem os aniversários, passeios, a participação na pesquisa ('quando se sentiu importante e gloriosa') e os elogios dos amigos. É importante perceber que essas experiências são situações em que o jovem se destaca positivamente ou se sente incluído e aceito pelo grupo de amigos.

O relacionamento com 'namorados e namoradas' também foi tema abordado pelos jovens. À medida que decresce a auto-estima aumentam os conflitos. Hesitações, insegurança, tristeza por não ser amada pelo ex-namorado, pensar muito e acabar não namorando, são exemplos das dificuldades relatadas. Uma jovem de baixa AE comenta que não se envolve para não sofrer.

Como o Adolescente É Visto pelos Amigos

De maneira geral, os jovens de elevada AE dizem que são vistos positivamente pelos amigos, o que é motivo de grande bem-estar. Sentem-se amados e queridos por todos, não havendo raiva nem ódio. Eles são valorizados pelo amadurecimento psicológico e pelo comportamento amigável; os amigos são legais, 'maneiros' e 'show de bola'. Eles reconhecem suas habilidades ('cara! você é muito bom!') e apostam no jovem. As qualidades reconhecidas pelos amigos são seguramente aceitas pelos jovens, confirmando o próprio valor:

> *É muito importante, assim, quando falam bem de mim eu me sinto (...). Com uma satisfação enorme. Mas, quando falam mal também, eu entrego para Deus. Eu falo assim: '– Senhor tu me conheces. Como aquela pessoa está falando mal de mim, tu sabes que não é verdade'. Eu entrego para Deus e deixo rolar. Porque se não é verdade, eu não tenho que me preocupar com aquilo que a pessoa está falando.* (Ana)

Os jovens comentam que os amigos que os criticam não os conhecem bem, já que não têm uma visão congruente com a que eles têm de si mesmos. Sob esse aspecto, rejeitam serem reconhecidos como 'marrentos', 'escrotos', 'criança', 'idiota', 'bobão' e 'chato'. Uns tentam mostrar que o julgamento recebido é errôneo, outros sobrepõem características pessoais não encontradas nas pessoas que o criticam e ainda outros optam por se afastar de quem os critica.

Alguns adolescentes tiveram dificuldades em reconhecer a maneira como são vistos pelos amigos, entretanto se destacam pela riqueza de aspectos relacionais que trazem em suas falas. Um deles aponta a importância da identificação com o grupo nessa fase do desenvolvimento. Ele, visto como cê-dê-efe, relata o prazer de ter levado advertência na escola, ocasião em que teve comportamento semelhante aos seus colegas:

> *Cheguei na coordenação e me deram advertência. Aí eu fui para aula e todo mundo já sabia. O pessoal ficava até zoando: 'Que lindo? Você? Tirando do inspetor, advertência? Você agora é do*

bonde dos que não querem nada?' É engraçado, antes não falavam que eu sou do bonde que não quer nada, que deixei de ser cê-dê-efe (...) É legal. (Alberto)

A igualdade na aparência física, valorizada socialmente, também foi comentada como fator que facilita a aceitação pelos amigos, fortalece a identidade social de alguns; porém, discrimina e exclui aqueles que não conseguem essa semelhança. Dentre os alunos de média AE as visões se alternam mais, com alguns relatando dificuldade em saber o que os amigos pensam a seu respeito. Algumas vezes, os alunos reconhecem ser vistos positivamente, entretanto não coadunam com este pensamento, como é o caso de Maria que é vista como estudiosa, mas se vê como uma aluna razoável. Sob um aspecto pejorativo, trazem vários adjetivos negativos e relatam desprazer na visão que os amigos têm deles.

Todos os jovens de baixa AE apontam uma grande dificuldade em se descrever mediante os olhos dos amigos. É flagrante a incerteza de serem queridos por eles; usam as seguintes expressões para se referirem a esse sentimento: 'acham' que gostam de si, 'acham' que confiam nele e que 'devem' gostar de si.

Recordam situações delicadas de momentos em que foram maltratados pelos amigos, separações e divulgação de segredos. Embora a maioria dos jovens diga não se importar com as críticas de seus amigos, é notório o sentimento de tristeza em suas falas. Características positivas também são vistas pelos amigos, entretanto parecem não ter peso mediante o sentimento de si, mesmo pejorativo. Com menor intensidade, alunos de baixa AE são vistos como legais, carinhosos, descontraídos, brincalhões e amigos. É interessante notar que algumas características, reconhecidamente positivas, ganham uma conotação negativa aos olhos desses jovens. Parecem sofrer mais com o preconceito social e a exclusão dos amigos que os demais: "De mim? Esse cara é bom! Vou ficar perto dele. Esse cara é inteligente! (...) Aí falavam com medo (...) Eu senti que eles tinham medo de falar comigo. Como que era? Eles só falavam que eu era o bom, só" (Benedito).

Aquela pessoa cê-dê-efe, só tira nota boa. Eles preferem se afastar assim: 'Aquela pessoa ali é metida! Nojentinha! Só porque tira nota melhor do que a dos outros, quer ficar se gabando'. Então, eu prefiro ficar assim. Tirar a média. Tirar uma nota a mais. Mas não ficar aquela excelente nota. (Beatriz)

Neste capítulo, verifica-se o caleidoscópio de olhares sobre o jovem e dele sobre seus pais e o mundo que o cerca. Do cruzamento de tantas percepções e representações, cada jovem constrói a si e a sua maneira de estar no mundo. A sociedade, as instituições e os adultos precisam atentar para a importância de cada instante vivido durante o período de formação infanto-juvenil.

Cruzando Olhares: espelhos e labirintos

O Labirinto e Seus Espelhos

Algumas questões de suma importância merecem ser ressaltadas para a formação da auto-estima. A capacidade de resiliência dos adolescentes se destaca pela sua intrincada relação com a auto-estima, indicando a necessidade de se compreender melhor essa questão, tema ainda pouco conhecido no país. Tal relação é crucial por ter uma grande importância na área da promoção em saúde e educação.

O envolvimento positivo com os familiares é outro ponto fundamental para o desenvolvimento da auto-estima da criança e do adolescente. Sentir-se ou não amado pelos pais faz muita diferença. Ambientes familiares hostis produzem um prejuízo à existência humana, influenciam no bem-estar e na saúde mental. Se houvesse um único fator que privasse emocionalmente, destruísse o ego e a auto-estima e levasse a uma variedade de déficits emocionais, este fator seria a relação da criança e do adolescente com os seus 'cuidadores'.

Aspectos estruturais da família, nível de escolaridade dos pais, ordem de nascimento e o nível socioeconômico vêm a reboque dessa questão central – o relacionamento familiar. Considera-se que o grande valor da família reside no impacto que ela tem na formação individual da criança, que pode perdurar toda a vida. Nesse eixo da família, uma questão mereceria ser estudada, a auto-estima dos pais, que parece estar relacionada com a dos filhos.

O impacto das diferentes formas de violência sobre a auto-estima também é questão crucial. Pode-se afirmar com segurança que, quanto mais alto o índice de violência vivenciado pelos jovens, mais tende a resultar em baixa AE.

Certamente, o presente trabalho avança no conhecimento científico sobre a questão da violência e da construção emocional do indivíduo, trazendo contribuições inéditas nesse sentido. Além disso, esta pesquisa evidencia a existência de danos, profundos e significativos, nos jovens que passam pela experiência de construção da auto-estima em meio a relações familiares, escolares, comunitárias e sociais violentas.

O ambiente escolar caloroso, respeitoso e a relação prazerosa com os amigos também se revelam aspectos importantes na formação da auto-estima, mostrando que o relacionamento com grupos maiores e significativos é também importante para o estabelecimento de um sentimento positivo de si.

Outro importante fator protetor da auto-estima é o apoio social. É fundamental a existência de pelo menos uma pessoa significativa para o adolescente que lhe transmita amor, confiança e compreensão. Tal atitude oferece tamanho apoio ao jovem que este, mesmo diante da adversidade (como a violência), consegue manter preservada sua auto-estima. Tal conclusão reafirma a relação entre auto-estima e resiliência.

Os resultados encontrados apresentam consistência com a literatura e contribuem para indicar a necessidade de aprofundamento de algumas questões aqui levantadas, mas nem todas debatidas, tendo em vista a amplitude do tema. O relacionamento familiar positivo, a satisfação com o corpo e o sentimento de competência são exemplos apontados freqüentemente na literatura (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1989). Este trabalho também constata a associação entre auto-estima, idéias suicidas e tristeza/isolamento como sinais de depressão (Dutra, 2002; Rosenberg, 1989). Os temas que merecem melhor aprofundamento referem-se ao estudo da auto-estima associado ao estado emocional ou psicopatológico da mãe ou de quem cuida da criança, aos aspectos da resiliência, a experiências de sucesso e fracasso, a grupos sociais distintos, à vulnerabilidade, a características individuais e ao estado geral de saúde.

Pelo cuidado e pelo reconhecimento de que o arsenal metodológico empregado no estudo indica uma direção e não um fim, há necessidade de relativizar algumas questões, em função de alguns critérios metodológicos utilizados:

- Trata-se de um estudo de caráter exploratório que não permite inferir causalidade e sim associações entre as variáveis;
- As abordagens metodológicas quantitativas utilizadas são relativamente recentes, variadas e sem padronização nos trabalhos internacionais e praticamente ausentes na bibliografia científica produzida em território nacional. Ao mesmo tempo em que isso trouxe dificuldades para a pesquisa, fez com que ela se tornasse um ponto de partida para a discussão da questão no país;
- A definição do limite que estratifica a análise de algumas variáveis segundo tercis trouxe ganhos e perdas. Fixar o ponto de corte da AE, por exemplo, obrigou a que os grupos de AE alta, média e baixa tivessem tamanhos similares. Essa opção, por um lado, dificultou a comparação com a bibliografia internacional e aumentou o percentual de jovens com baixa AE (em comparação aos estudos internacionais). O aspecto positivo é que essa escolha permite afirmar a existência de um *continuum* no sentimento de si, que deve ser levado em conta nos estudos, pois tem efeitos significativos em todas as esferas de relacionamento;
- A precariedade do tempo para execução do trabalho, considerando-se o estudo de um tema tão "vasto e impuro" (Mruk,1995). Se por um lado, a integração metodológica traz ganhos analíticos, possibilitando um maior refinamento de questões; por outro, traz dificuldades operacionais e conceituais e a necessidade de o pesquisador se dividir e multiplicar, num esforço intenso e desafiador.

Certamente que ter auto-estima elevada não implica que o jovem seja competente em todas as esferas da vida, nem que sempre se valorize totalmente, como se não possuísse autocrítica. Ter média AE não é exatamente possuir "o melhor dos dois pólos" (Mruk, 1995), apesar de serem pessoas que têm características de personalidade positivas e

negativas, têm grau importante de angústia e ambivalência em algumas áreas da vida. Embora ainda não se possa afirmar com segurança absoluta pelo ineditismo do estudo, há indícios de maior similaridade desses jovens com os de elevada AE.

O que se pode avaliar seguramente é que possuir baixa AE causa muito sofrimento e dificulta a posição e o crescimento do jovem no mundo que o cerca. Eles são tão sensíveis às críticas que não dão valor aos julgamentos positivos que lhes são direcionados. Sofrem de um 'afeto negativo', com sentimentos de inferioridade, menos valia, isolamento e insegurança. Têm um grande senso de autoproteção, não tendo uma postura aberta com o mundo. A vulnerabilidade é uma característica marcante. Esses jovens merecem ser privilegiados nas ações de saúde pública, já que tendem a doenças emocionais e comportamento potencialmente de risco, o que constitui, inclusive, uma ameaça as suas vidas.

Jovens de elevada AE tendem a um 'afeto positivo', pois acreditam na sua competência e no seu valor. Demonstram capacidade para lidar com desafios, são auto-eficientes e conseguem se adaptar mais facilmente a uma situação. Esses jovens são mais independentes, autônomos e percebem a realidade de forma mais acurada. Contudo, uma auto-estima excessiva pode gerar limitações, uma vez que essas pessoas podem não reconhecer suas falhas e deficiências. A literatura indica que há indivíduos que possuem elevada competência, mas hesitam quanto aos seus valores pessoais, isto é, conseguem o que querem, mas não têm firmeza do seu próprio valor. Também existem jovens que mesmo se avaliando positivamente não conseguem se ver competentes naquilo que fazem. Esses indivíduos possivelmente têm personalidades defensivas, não possuindo realmente elevada auto-estima.

Um jovem com elevada AE ilustra a complexidade que envolve o tema. Alessandro é um adolescente profundamente determinado e autoconfiante. Entretanto, sua prepotência o faz se sentir acima dos seus pares, além de facilitar o cometimento de atos violentos e transgressores das normas sociais. Possui uma visão muito positiva e certamente idealizada de si, de seu passado e de seus pais. Observando apenas sua confiança

extrema não se duvida de sua 'auto-estima elevada', entretanto, será que não se trata de um caso de grande defensividade?

Complexificando ainda mais a questão, há de se lembrar que, neste trabalho, apenas se investigou o sentimento global do jovem por ele mesmo, a 'auto-estima global'. Poderia ter sido também estudada a auto-estima em setores específicos do relacionamento ou da competência. Por exemplo, a competência no esporte, a competência escolar ou em uma disciplina específica.

Verificou-se também uma visão geral dos jovens, que revela uma positiva representação de si, associando estados de alegria, bom-humor e satisfação corporal – atributos próprios da adolescência. A imagem positiva que a juventude possui da vida se reflete na representação mais geral que faz de si. Tal dado abre espaço para ações preventivas, já que há brechas para o trabalho com a auto-estima. Essa representação positiva, no decorrer das entrevistas e mesmo nos questionários, por vezes, desembocou em ambigüidades e contradições, especialmente quando se avaliam diretamente a competência e o valor de si. A postura positiva da juventude talvez reflita uma visão narcisista impregnada nos jovens e uma estratégia de defesa contra a sociedade, que, contraditoriamente, nela deposita a confiança no futuro e as críticas aos comportamentos vivenciados no presente, enfatizando mais os riscos que os aspectos positivos dessa fase da vida.

Porém, cabe frisar que o cerne da auto-estima é a experiência, a percepção e o significado. Rosenberg (1989: 20) é categórico: "Não é a exclusão em si que denigre a auto-estima, mas sim a exclusão percebida e experienciada". Ter sucesso ou ser bem-sucedido depende dos olhos de quem vê. Sabe-se que o que mais provoca impacto no indivíduo é ser competente naquilo que é mais fundamental para ele, não havendo necessidade de ser competente em tudo, meta inatingível para um ser humano.

Deixando um pouco de lado o tema da auto-estima, outro aspecto necessita ser colocado como prioridade na agenda do Estado – a violência experienciada e banalizada na vida de milhares de crianças e adolescentes. Constatou-se um elevado índice de violência severa cometida pelos pais ou responsáveis entre os estudantes de São Gonçalo, especialmente se

comparados com os resultados obtidos entre jovens escolares de Duque de Caxias/RJ (Assis, 1992), que foram menores que 9%, utilizando-se a mesma escala. Algumas hipóteses podem ser formuladas para esta maior prevalência de violência contra o adolescente em São Gonçalo. A primeira delas é a de que nesse grupo específico teria realmente uma prevalência de violência severa maior, o que leva, inevitavelmente, à indagação sobre as suas razões. A segunda hipótese complementa a primeira, pois recai na elevada violência encontrada no município em estudo. Segundo informações da Secretaria de Educação, São Gonçalo é hoje considerado um dos municípios mais violentos do Estado.

As autoridades governamentais precisam atentar para a magnitude desse problema para que ações e medidas de prevenção possam ser adotadas nacionalmente como estratégia de políticas públicas, cumprindo os direitos da criança e do adolescente, preconizados pelo Estatuto. A violência é um construto social e é preciso investimento em prol do respeito aos direitos da criança na realidade da vida em comunidade.

É necessário que as pessoas que interagem diretamente com as crianças compreendam a importância de suas atitudes e seus julgamentos; reconheçam que a violência, seja psicológica ou física, acarreta efeitos negativos em um dos aspectos mais valiosos do ser humano, a auto-estima; e que também conheçam os agravos decorrentes da humilhação, rejeição e depreciação do jovem como elementos cruciais para formação da criança. É preciso desenraizar valores e crenças que propiciam a reprodução da violência, especialmente entre profissionais de educação e saúde.

Não são necessárias medidas e ações preventivas suntuosas ou requintadas. Pequenas atitudes, como diálogos atenciosos e compreensivos, possibilitam o começo do resgate de uma atitude de si mais positiva. A gratificação e o alívio dos jovens em serem ouvidos e compreendidos são notórios entre os profissionais que se dispõem a uma escuta gentil e firme. Mesmo aqueles jovens com grande dificuldade em se expor se sentem felizes com esses momentos de troca. Todavia, uma abordagem dessa natureza ainda é rara e não sistematizada nas instituições; pelo contrário, esses espaços, muitas vezes, são responsáveis pela perpetuação de rótulos negativos.

No país, não há debates consistentes sobre ações efetivas que podem ser desenvolvidas na promoção da auto-estima. Pensando-se no delineamento de estratégias preventivas, em seus diferentes níveis, no âmbito da educação e da saúde, propõe-se algumas prioridades, baseadas nas necessidades apontadas pelo presente estudo e por experiências nacionais e internacionais (Branden, 1994; Mruk, 1995).

Propostas para a Promoção da Auto-Estima

Não é uma tarefa fácil delinear propostas para a promoção da auto-estima do adolescente. A dificuldade está em assumir que a auto-estima é uma questão impura, que se expressa de maneira singular e que está relacionada a muitos outros aspectos da personalidade, muitas vezes já cristalizados no padrão de comportamento e na maneira de sentir de cada um. Não existem passos ou receitas milagrosas ou imediatistas, que modifiquem ou provoquem uma mudança sólida e duradoura na auto-estima. Todavia, algumas propostas podem nortear famílias, profissionais de saúde e de educação, e o próprio adolescente que sofre desse sentimento pouco afetuoso de si.

Vale destacar que, em termos nacionais, há inegável insuficiência de trabalhos preventivos, apoiados numa ação direcionada e sistemática para incrementar a auto-estima. Na literatura especializada, encontra-se uma infinidade de técnicas com esse objetivo, o que, muitas vezes, descamba para a esfera do senso comum e da auto-ajuda. Os profissionais que se debruçam nesta empreitada precisam estar atentos a dois perigos presentes na maioria das propostas de promoção da auto-estima: a simplificação excessiva de um trabalho de resgate da auto-estima, e a exigência de resultados e soluções rápidas.

Nas práticas educativas e de saúde, a primeira regra é compreender que a auto-estima é tão importante para o sujeito quanto para a sociedade. Percebê-la como algo que se constrói no dia-a-dia, na intimidade das relações é o primeiro passo. Quem está atento a isso respeita as diferenças

individuais, tem consideração e respeito pela pessoa, compreende suas peculiaridades, não ridiculariza os outros nem evidencia suas fraquezas. Pelo contrário, demonstra ter uma forte convicção de que confia no seu potencial, mobilizando esforços para exercitá-lo. Nada mais distante de um trabalho sobre auto-estima do que imaginar que bastam alguns elogios para obter a sua elevação. O que produz mudança é a autopercepção da própria capacidade, do potencial a ser explorado e a aceitação dos limites individuais. Um trabalho que focalize a auto-estima é fundamental, mas requer cuidado, já que há riscos de insuflar egos, exacerbar o narcisismo e os sentimentos de onipotência.

Ao se pensar em estratégias de fortalecimento da auto-estima, possibilitando um resgate de um sentimento por si prazeroso e também tendo em vista a não perpetuação dos danos como os que foram aqui focalizados, torna-se fundamental a intervenção da família, dos profissionais de educação, de saúde, da mídia e da sociedade civil em prol de uma atitude cuidadosa, afetiva e respeitosa com crianças, jovens ou adultos. É preciso focalizar não apenas o papel das grandes instituições socializadoras, como família e escola, mas também a capacidade do indivíduo e de outros grupos sociais na formação e consolidação da auto-estima individual.

É necessário que as pessoas que interagem diretamente com as crianças e os adolescentes compreendam a importância de suas atitudes e seus julgamentos. Reconheçam que ações violentas, sejam psicológicas, físicas ou sexuais, acarretam efeitos negativos em um dos aspectos mais valiosos do ser humano, a auto-estima. É preciso desenraizar alguns valores e crenças consolidados na sociedade, especialmente na área da educação.

Adolescentes, como todos os seres humanos, carregam em si potenciais criativos, de saúde e de doença, que podem e precisam ser estimulados e lapidados pela cultura, através da qualidade das relações, das normas e dos valores éticos que a sociedade estabelece.

A partir do confronto entre a literatura e as descobertas desse estudo, algumas 'considerações dirigidas aos profissionais de saúde e de educação' podem ser vistas como norteadoras para o planejamento de estratégicas

importantes para a construção de uma abordagem mais eficaz no desenvolvimento da auto-estima:

- é fundamental ter clareza e consistência quanto aos princípios teóricos da temática e informar aos participantes dos programas de promoção de auto-estima sobre o que se trata, sua influência na vida e importância na vida das pessoas.
- Incorporar técnicas de ação e atividades com objetivos direcionados relacionados à teoria subjacente a esta questão.
- Promover reuniões sistemáticas com os familiares, refletindo sobre os comportamentos e atitudes estabelecidos com os jovens e enfatizando a importância de contatos abertos, afetivos e com diretrizes firmes nessas relações. O potencial do trabalho terapêutico ou socioeducativo com grupos de pais também deve ser considerado.
- Cuidar da auto-estima dos profissionais envolvidos.
- Desenvolver nos profissionais a capacidade de negociação, empatia, sensibilidade, tolerância e respeito;
- Criar grupos regulares de discussão sobre os temas centrais da auto-estima, como autoconhecimento, imagem corporal, autoconfiança, autodeterminação, relacionamentos e riscos.
- Promover atividades que estimulem hábitos de autocuidado, numa estratégia de resgate da valorização pessoal.
- Estabelecer vínculos afetuosos, consistentes e contínuos com os adolescentes, compreendendo o desenvolvimento do adolescente.
- Acreditar e transmitir confiança quanto à capacidade de o adolescente superar adversidades, ser competente, enfrentar os riscos e ser feliz.
- Incluir reflexões sobre a biografia de cada um, sobre a consciência de si e dos outros, sobre o que desperta prazer e desprazer.
- Assegurar mecanismos de articulação com a comunidade local ou outras instituições que podem oferecer algum tipo de apoio ou suporte social, seja através do lazer, estudo ou trabalho, compartilhando sucessos e fracassos.
- Estimular a criação de pequenos projetos vivenciados no cotidiano e no futuro.
- Organizar e sistematizar o trabalho, o que inclui monitoramento e apoio aos adolescentes, inclusive após o encerramento das atividades do programa.

- Incluir estratégias de avaliação do programa ou das atividades propostas, a fim de monitorar continuadamente o serviço oferecido.

É certo que o fortalecimento da auto-estima passa pelo reposicionamento do adolescente na família, na comunidade, na escola e na sociedade. Recolocar-se nesses ambientes significa modificar o olhar sobre si próprio, possibilitando uma convivência mais harmoniosa. Estimular o adolescente a compreender seus próprios limites, das pessoas que o cercam e da sociedade é um esforço importante e deve ser feito sob um prisma construtivo, e não sob a égide da incompetência e das proibições. É preciso que os adultos não se sintam ameaçados com a atitude do adolescente para a mudança do espaço em que vive, já que transformação é a grande ânsia dessa fase da vida, que, bem orientada, pode ser muito eficiente e produtiva.

Numa abordagem de promoção da saúde, é fundamental fortalecer os aspectos positivos ao lidar com os adolescentes. A mudança de enfoque da patologia (com suas prioridades voltadas para os comportamentos de risco), para a valorização da saúde e da competência é uma estratégia fundamental às políticas de saúde e educação. Reconhecer o potencial do adolescente, dotado de capacidades e nuances individuais, abre espaço para uma postura mais ativa e participativa do jovem na sociedade.

Qualquer mudança na auto-estima exige esforço singular do indivíduo, já que apenas ele próprio pode gerar essa experiência. A seguir, são apresentadas algumas 'considerações direcionadas aos próprios adolescentes':

- Não subestimar a própria capacidade de mudança e crescimento.
- Acreditar na força interna que todo ser humano tem de se recuperar mesmo diante das adversidades.
- Promover o autoconhecimento. Conhecer e avaliar o pensamento dos outros sobre si.
- Aceitar que tipo de pessoa é, reconhecendo as habilidades e fraquezas, as características físicas ou de personalidade. É um engano pensar que para ter uma auto-estima elevada é necessário não ter defeitos; pelo contrário, é preciso ser capaz de assumi-los e identificá-los. Pensar no que pode melhorar.

- Aceitar emoções, pensamentos ou lembranças, mesmo quando há insegurança quanto à reação que isso pode despertar. A auto-afirmação é a capacidade de expressar o que se pensa, o que se quer, o que se sente, mas sempre respeitando o espaço do outro.
- Mover esforços para lidar com uma dificuldade de cada vez. Certamente, depois de solucionada esta problemática ocorrerá reações em cadeia.
- Silenciar os pensamentos críticos dirigidos a si mesmo. Trata-se quase sempre de um discurso parental interiorizado, conseqüência de tudo o que foi ouvido quando era criança.
- Desenvolver a capacidade de empatia, de escutar e sentir o ponto de vista dos outros, compreendo-os e respeitando-os, mesmo que não concorde completamente.
- Aceitar a idéia do fracasso ou, pelo menos, imaginar um resultado intermediário entre o triunfo e o malogro. E, ainda aprender com os fracassos, considerando-os como fontes de informação sobre si e não como prova de incapacidade. É importante escolher os objetivos adequadamente.
- Expandir ou fortalecer o grupo de convivência, visando ao desenvolvimento da capacidade de administrar conflitos e à melhora da convivência.
- Tornar-se um especialista num determinado domínio, o que aumenta o sentimento de responsabilidade e competência.
- Desenvolver atividades lúdicas, como música, esporte, poesia e teatro.
- Procurar o apoio de familiares, amigos e profissionais especializados, como professores, médicos e psicólogos.

Certamente que tais propostas precisam estar amparadas por adultos confiantes e políticas voltadas para o desenvolvimento da saúde integral, compartilhando o compromisso de apoiar crianças e adolescentes para que seu bem-estar seja restituído.

Enfim, a grande 'descoberta' e contribuição desta pesquisa, alerta sobre a responsabilidade social com as crianças e os adolescentes. Indica que condutas 'iatrogênicas' devem ser evitadas em defesa de uma consciência valorativa e de competência de si mesmo, o que, certamente

tornaria os sujeitos mais eficientes e responsáveis na vida social e mais felizes consigo mesmos.

Os caminhos a serem percorridos dentro de um labirinto se distinguem de uma pessoa para outra. Para alguns, ele se parece como uma auto-estrada em que o sol inunda luminosa e limpidamente os espelhos dos veículos que por ela passam, refletindo vida e alegria. Para outros, assemelham-se a uma trilha estreita, entremeada por buracos e sombras, exigindo do indivíduo um esforço singular para distinguir as imagens escuras que os espelhos refletem. Construir-se como uma pessoa que se inclui na sociedade como indivíduo com direitos e deveres é o final esperado para tantas vidas em gestação. Contudo, antes de essas crianças e jovens serem responsáveis pelo seu posicionamento no mundo, cabe à sociedade fazer o seu papel: criar labirintos e espelhos que reflitam amor e cuidado no presente e confiança no futuro.

Referências Bibliográficas

ABRIC, J. C. *Pratiques Sociales et Représentation*. Paris: PUF, 1994.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

ALMEIDA, A. P. F. *A Dor Como Pedido de Socorro: investigação de história de violência em mulheres com queixa de dor*, 2001. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: Instituto Fernandes Figueira/Fundação Oswaldo Cruz.

ANTONI, C. & KOLLER, S. H. A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia*, 5(2): 347-382, 2000.

ANTONI, C.; MEDEIROS, F. B. & HOPPE, M. M. W. Uma família em situação de risco: resiliência e vulnerabilidade. *Interfaces – Revista de Psicologia de Salvador*, 2(1): 81-85, 1999.

ASSIS, S. *Violência, Criança e Comportamento: um estudo em grupos sociais distintos*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/ Escola Nacional de Saúde Pública/ Centro Latino-Americano de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli, 1992. (Mimeo. Relatório Final de Pesquisa)

ASSIS, S. O percurso da violência na história ocidental: infância e saúde. *Horizontes*, 17: 11-17, 1999.

ASSIS, S. G. & CONSTANTINO, P. *Filhas do Mundo: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

AZEVEDO, M. A. *Crianças Vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 1989.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, F. I. *Ruína e Reconstrução: Aids e drogas injetáveis na cena contemporânea*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

BAUER, B. Self-esteem may be doing harm. *San Jose Mercury News*. Disponível em: http://www.bibble.org/gay/phobia/self_esteem_and_violence.html>. Acesso em: 24 fev. 1996.

BEDNAR, R.; WELLS, G. & PETERSON R. *Self-Esteem: paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, DC: American Psychological Association, 1989.

BELENSKY, M. F. et al. *Women's Ways of Knowing: the development of self, voice and mind*. Nova Iorque: Basic Books, 1986.

BILAC, E. D. Família algumas inquietações. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.) *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: Educ, 1997.

BOFF, L. *Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petropólis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOWLBY, J. *Separação*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANDEN, N. *The Psychology of Self-Esteem*. Nova Iorque: Bantam, 1969.

BRANDEN, N. *Six Pillars of Self-Esteem*. Nova Iorque: Bantam, 1994.

BRANDEN, N. *Auto-Estima: como aprender a gostar de si mesmo*. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRITTO, N. *Rivalidade Fraterna: o ódio e o ciúme entre irmãos*. São Paulo: Agora, 2002.

BURKE, P. Violência social e civilização. *Braudel Papers*, 12: 1-8, 1995.

CALDEIRA, Z. F. Prevenção ideal versus prevenção possível. In: INEM, C. & BAPTISTA, M. (Orgs.) *Toxicomanias: abordagem multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Nepad/Uerj, 1999.

CAMARGO, C. L. & BURALLI, K. O. *Violência Familiar Contra Crianças e Adolescentes*. Salvador: Ultragraph, 1998.

CASTEL, R. De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation: précarieté du travail et vunerabilité relationnelle. In: DONZELOT, J. (Org.) *Face à L'Exclusion: le modèle français*. Paris: Espirit, 1991.

CASTRO, M. R. B. *A Vida e a Morte nas Representações de Violência de Crianças e Adolescentes*, 1998. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CAVALCANTI, M. L. T. *A Abordagem da Violência Intrafamiliar no Programa Médico de Família: dificuldades e potencialidades*, 2002. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz.

CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE DROGAS PSICOTRÓPICAS (CEBRID). *IV Levantamento sobre o Uso de Drogas Entre Estudantes de 1º e 2º graus em 100 Capitais Brasileiras*. São Paulo: Cebrid, 1997.

CENTRO DE INFORMAÇÕES E DADOS DO RIO DE JANEIRO (CIDE). *Anuário Estatístico do Estado do Rio de Janeiro: 1995-1996*. Rio de Janeiro: Cide, 199?

CENTRO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DE VIOLÊNCIA E SAÚDE (CLAVES). *Avaliação do Processo de Implantação e dos Resultados do "Programa Cuidar"*. Rio de Janeiro: Claves/Fiocruz, 2000. (Relatório Final de Pesquisa)

CHESNAIS, J. C. *Histoire de la Violence en Occident de 1800 à Nos Jours*. Paris: Robert Laffont, 1981.

CHESNAIS, J. C. A Violência no Brasil: causas e recomendações políticas para sua prevenção. *Ciência e Saúde Coletiva*, 4(1): 53-69, 1999.

CHOR, D. et al. How reproducible is self-reported information on exposure to somking, drinking, and dietary patterns? Evidence among BrazilBian. *São Paulo Medical Journal*, 121(2): 63-66, 2003.

COCHRAN, W. G. *Técnicas de Amostragem*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

COMBS, A. & SNYGG, D. *Individual Behavior*. Nova Iorque: Hamper & Row Publisher, 1949.

COOPERSMITH, S. *The Antecedents of Self-Esteem*. São Francisco: Freeman, 1967.

COSTA, A. C. G. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A. C. G. *Conversando com os Pais: programa cuidar*. Rio de Janeiro: HS Editora, 2002.

DEPARTAMENT OF EDUCATION. *Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility: toward a state of self-esteem*. Sacramento: California State Department of Education, 1990.

DESLANDES, S. F. *Prevenir e Proteger: análise de um serviço de atenção à criança vítima de violência doméstica*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ensp/Claves/OPS, 1994. (Mimeo. Relatório Final de Pesquisa)

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade – introdução à pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 1996.

DOURADO, J. M. B. *O Rendimento Acadêmico e sua Relação com o Autoconceito do Aluno e a Retroalimentação do Professor*, 1984. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

DUTRA, E. Comportamentos autodestrutivos em crianças e adolescentes: orientações que podem ajudar a identificar e prevenir. In: HUTZ C. S. (Org.) *Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

ERTHAL, T. C. S. A auto-imagem: possibilidade e limitações da mudança. *Arq. Brás. Psic*, 38(1): 39-46, 1986.

FERREIRA, C. A. M. & THOMPSON, R. (Orgs.) *Imagem e Esquema Corporal*. São Paulo: Lavise, 2002.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Família Brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez, 1994.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Situação da Infância brasileira*. Brasília: Unicef, 2001.

GARBAR, C. & THEODORE, F. *Família Mosaico*. São Paulo: Augustus, 2000.

GARBARINO, J. *Raising Children in a Socially Toxic Environment*. São Francisco: Jossey – Bass Publishers, 1995.

GARBARINO, J.; GUTTMAN E. & SEELEY, J. W. *The Psychologically Battered Child*. São Francisco: Jossey – Bass Publishers, 1986.

GAUDERER, E. C. Abuso sexual de crianças e adolescentes. *Pediatria Atual*, 4(3): 39-57, 1991.

GEE, R.; WILLIAMS, S. & NADA-RAJA, S. Low self-esteem and hopelessness in childhood and suicidal ideation in early adulthood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(4): 281-291, 2001.

GOBITTA, M. *Estudo Inicial do Inventário de Auto-Estima - Forma A*, 2000. Dissertação de Mestrado, São Paulo: Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

GOFFMAN, E. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, R. A. Violência enquanto agravo à saúde de meninas que vivem nas ruas. *Cadernos de Saúde Pública*, 10(1): 156-167, 1994.

GONZALEZ-FORTELEZA, C. F. & RUIZ, E. R. autoestima y sintomatología depresiva en adolescentes mexicanos: un estudio correlacional por género. *Revista Abp-Apal.*, 15(2): 59-64, 1993.

GROSS, W. F. & ALDER, L. Aspects of alcoholics self-concepts as measured by the tennessee self-concept scale. *Psychological Reports*, 27: 431-434, 1970.

GUIMARÃES, A. M. *A Escola e a Ambigüidade da Violência*, 1990. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

HABERMAS, J. *Dialética e Hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HAMILTON, E. *A Mitologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

HARTER, S. Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In: POWERS, L. E.; SINGER, G. H. S. & SOWERS, J. (Eds.) *On the Road to Autonomy: promoting self-competence in children and youth disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1993.

HASSELMANN, M. H. *Violência Familiar e Desnutrição Severa na Infância: modelo teórico e estudo de confiabilidade dos instrumentos*, 1996. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

HEISE, L. Gender-based abuse: the global epidemic. *Cadernos de Saúde Pública*, 10(1): 135-145, 1994.

HERDMAN, M; FOX-RUSHBY, J. & BADIA, X. A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQol instruments: The universalist approach. *Quality of Life Research*, 4: 323-335, 1998.

HO, C. S.; LEMPERS, J. D. & CLARK-LEMPERS, D. S. Effects of economic hardship on adolescent self-esteem: a family mediation model. *Adolescence*, 30(117): 117-131, 1995.

HOGE, D. R.; SMIT, E. K. & HANSON, S. L. School experiences prediciting changes in self-esteem of sixth and seventh grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1): 117-127, mar., 1990.

HUEBNER, E. S. Best practices in assessent and intervention with children with low self-esteem. In: THOMAS, A. & GRIMES, J. (Eds.) *Best Practices in School Psychology*, S.l.: S.n., 1997.

HUTZ, C. S. *Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: aspectos teóricos e estratégias de interação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Crianças e Adolescentes: indicadores sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Crianças e Adolescentes: indicadores sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 1997. v.6

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2000: resultados preliminares*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de Indicadores Sociais: 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico: contagem populacional*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

JAMES, W. *The Principles of Psychology*. Cambridge: Harvard University Press, 1890.

KAHN, T. et al. *O Dia-a-dia nas Escolas*. São Paulo: Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do delito e tratamento do delinqüente (Ilanud) e Instituto Sou da Paz, 1999.

KAPLAN, H.; MARTIN, S. & JOHNSON, R. Self-rejection and the explanation of deviance: specification of the structure among latent constructs. *American Journal of Sociology*, 92: 384-441, 1986.

KASHANI, J. H. et al. Hopelessness in inpatient youths: a closer look at behavior, emotional expression and social support. *Journal American Academic Child and Adolescent Psyquitry*, 36(11): 1625-1631, 1997.

KASHANI, J. H.; DANIEL, A. E. & DANDOY, A. C. Family violence: impact on children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31: 181-189, 1992.

KERNIS H. M.; GRANNERMANN, B. D. & MATHIS, L. C. Stability of self-esteem as a moderator of the relation between level of self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1): 80-84, 1991.

LANDSBERGIS, P. & THEORELL, T. Measurement of psychological workplace exposure variables. *Occupational Medicine*, 15(1): 163-188, 2000.

LEITE, L. C. *A Magia dos Invencíveis: os meninos de rua na escola Tia Ciata*. Petrópolis: Barsa, 1991.

LÉVY, P. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MARSH, H. W. Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3): 417-430, 1989.

MARTINS, S. R. S. *Auto-Conceito em Crianças Repetentes e Não Repetentes: dois procedimentos de avaliação*, 1997. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MEAD, G. H. *Espirity, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1953.

MCMULLEN, J. L. The effects of physycal stereotypes of males and females in media in body-image and self-esteem. *Dissertation Abstracts International*, 45(7), 1984-1985.

MECCA, A.; SMELSER, N. J. & VASCONCELLOS, J. *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley, CA: University of California Press, 1989.

MILLÁN, T.; VALENZUELA, S. & VARGAS, N. Autoestima, percepción de la afectividad, metas y conductas de riesgo en escolares adolescentes de ambos sexos. *Revista Medica de Chile*, 122(5): 587-593, 1994.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1992.

MINAYO, M. C. S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 10 (suppl.1): 7-18, 1994a.

MINAYO, M. C. S. *Violência, Racismo e Morte na Realidade Urbana: o avesso das coisas*, 1994b. (Mimeo.)

MINAYO, M. C. S. & CRUZ NETO, O. Triangulación de métodos en la evalución de programas servicios de salud. In: BRONFMAN, M. &

CASTRO, R. (Coords.) *Salud, Cambrio social y Política: perspectivas desde América Latina*. S.l.: Edamex/Instituto Nacional de Salud Pública, 1999.

MINAYO, M. C. S. et al. *Fala Galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garammond, 1999.

MORAES, C. L. *Aspectos Metodológicos Relacionados a um Estudo Sobre a Violência Familiar Durante a Gestação como Fator de Propensão da Prematuridade do Recém-Nascido*, 2001. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

MORETTI, A. & ROVANI M. I. Os sentimentos das adolescentes em relação à imagem corporal. *Rev. Médica HSVP*, 7(16): 24-30, 1995.

MOSCOVICI, S. Le domaine de la psicologia sociale. *Psychologie Sociale*. Paris: PUF, 1984.

MRUK, C. *Self-Esteem: research, theory and practice*. Nova Iorque: Springer Publishing Company, 1995.

MUSUMECI, B. O consumo de álcool no país. In: ZALUAR, A. (Org.) *Drogas e Cidadania: repressão ou redução de riscos*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994.

NASCIMENTO, E. *Em Busca do Pai: um estudo sobre a paternidade adolescente*, 2002. Tese de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz.

NATIONAL ADVISORY MENTAL HEARTH COUNCIL. Basic behavioral science research mental health: vulnerability and resilience. *American Psychologist*, 51: 22-28, 1996.

OLIVEIRA, I. M. *Preconceito e Autoconceito: interação na sala de aula*. Campinas: Paurus, 1994.

PITZNER, J. K. & DRUMMOND, P. D. The reliability and validity of empirically scaled measures of psychological/verbal control and phisycal/sexual abuse: relationship between current negative mood and a history of abuse independent of other negative life events. *Journal of Psychosomatic Research*, 2: 125-142, 1997.

POPE, A.; MCHALE, S. & CRAIGHEAD, E. *Self-Esteem Enhancement with Children and Adolescents*. Nova Iorque: Pergamon Press, 1988.

PROGRAMA DE SAÚDE DA FAMÍLIA & PROGRAMA DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE. *Eliminando a Exclusão: projeto de implantação*. São Gonçalo: Prefeitura Municipal de São Gonçalo, 2001.

RIBEIRO, M. A. O autoconceito de adolescentes segundo o sexo e a estrutura familiar. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 4(2): 85-95, 1988.

ROGERS, C. Uma teoria da terapia, da personalidade e relacionamento interpessoal. In: ROGERS, C. & KINGET, G. M. (Orgs.) *Psicoterapia & Relações Humanas*. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROSENBERG, M. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press, 1989.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and a protective mechanics. *American Orthopsychiatric Association*, 57(3): 316-331, 1987.

RUTTER, M. Protective factors in children's responses to stress and disadventage. In: KENT, M. W. et al. *Primary Prevention of Psychopatology III*. Hanover: University Press of New England, 1992.

SÁ, C. P. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁNCHEZ, A. V. & ESCRIBANO, E. A. *Medição do Autoconceito*. Bauru: Edusc, 1999.

SANDERS, B. & BECKER-LAUSEN, E. The measurement of psychological maltreatment: early data on the child abuse and trauma scale. *Child Abuse & Neglect*, 19(3): 315-323, 1995.

SARTRE, J. P. *Questão de Método*. São Paulo: Abril, 1978. (Coleção Pensadores)

SCHERB, E. *Deficiência Adquirida por Lesão Medular Traumática: estudo da auto-imagem*, 1998. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

SCHOEMAKER, D. J. *Theories of Delinquency: an examination of explanations of eelinquent behavior*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1996.

SILVA, D. F. M., 2001. *O Desenvolvimento das Trajetórias do Comportamento Delinqüente em Adolescentes Infratores*. Tese de Doutorado, Rio Grande do Sul: Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SMITH, D. E. & MUENCHEN, R. A. Gender and age variations in the self-image of jamaican adolescents. *Adolescence*, 30(119), 1995. (não paginado)

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). *Guia de Atuação Frente a Maus-Tratos na Infância e na Adolescência.* Rio de Janeiro: SBP, 2001.

SOUSA, S. M. G. *O Significado de Infância, Educação e Violência Física Contra Filhos*. Goiânia: Ed.da UCG, 2001.

SOUSA, S. M. G. & RIZZINI, I. *Criando os Filhos: a família goianense e os elos parentais*. Goiânia: Cânone Editorial, 2001.

SOUZA, Y. C. *Auto-Imagens de Adolescentes de Presidente Prudente : um estudo exploratório*, 1978. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

SPOSITO, M. P. Violencia colectiva, jóvenes e educación. *Revista Mexicana de Sociolgia*, 56(3): 113-125, 1994.

STRAUS, M. A. Measuring intrafamiliar conflict and violence: the conflict tactics (CT) scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41: 75-88, 1979.

STRAUS, M. A. & GELLES, R. J. *Physical Violence in American Families: risk factors and adaptations to violence in 8.145 families*. Londres: Transaction Publishers, 1995.

STRAUS, M. A.; GELLES, R. J. & STEINMETZ, S. K. *Behind Closed Doors: violence in the american family*. Nova Iorque: Anchor Press, 1981.

STREINER, D. L. & NORMAN, G. R. *Health Measurement Scales: a practical guide to their development and use*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TAMAYO, A. & CUNHA, P. Autoconceito, sexo e freqüência de atividade sexual pré-marital. *Ciência e Cultura*, 35(7), 1983.

TAMAYO, A. & CUNHA, P. EFA: escala fatorial de autoconceito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 33(4): 87-102, 1981.

VEIGA, F. H. *Autoconceito e Disrrupção Escolar dos Jovens: conceitualização, avaliação e diferenciação*, 1990. Tese de Doutorado. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

VEIGA, A. Cuidado! Imagem em Construção. *Veja*, Rio 23 agosto. Educação, 2000. (não paginado)

VOLI, F. *A Auto-Estima do Professor: manual de reflexão e ação educativa*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

ZALUAR, A. Nem líderes nem heróis: a verdade da história oral. In: ZALUAR, A. (Org.) *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do TATU/ Cortez, 1992.

WAGNER, A. *Família em Cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WALSH, F. & MCGOLDRICK, M. *Morte na Família: sobrevivendo às perdas*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

WERNER, E. E. The concept of risk from a developmental perspective. In: KEOGH, B. K. (Ed). *Advances in Special Education: developmental problems in infancy and preschool years*. Greenwich: JAI Press, 1986. v.4.

WINNICOTT, D. *Tudo Começa em Casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.WINNICOTT, D. *A Família e o Desenvolvimento Individual*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WHITE, R. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66(5): 297-333, 1959.

WITTER, C. *A Televisão e o Adolescente: análise de conteúdo da programação preferida*, 1991. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

YUNES, M. A. M. et al. *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

Anexo

A título de organização deste anexo, três etapas consecutivas são apontadas a seguir. A primeira se refere à definição da amostra; a segunda constitui-se na aplicação do instrumento quantitativo nos alunos selecionados, incluindo a realização do estudo-piloto; a terceira consiste na realização das entrevistas individuais com alguns participantes da segunda fase do trabalho.

Definição da Amostra e Tamanho Amostral

A população estudada na pesquisa foi composta por adolescentes estudantes da 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª séries do Ensino Médio das escolas públicas (municipais e estaduais) e particulares do município de São Gonçalo, no ano de 2002. O recorte de alunos a partir da 7ª série (13 ou mais anos de idade) foi tomado devido à maior facilidade desse grupo em responder ao nível de complexidade do questionário. Só participaram do estudo alunos do curso diurno (7 às 19 horas), pois os alunos do curso noturno são mais velhos e apresentam características muito distintas, o que implicaria um tamanho de amostra ainda maior.

A amostra foi dimensionada para se obter estimativas de proporção, com precisão de 5%, nível de confiança de 95% e assumindo P=50% (opção mais desfavorável, gerando a maior variância possível). Desconhecia-se a variabilidade das principais características populacionais da clientela a ser investigada. Aplicou-se, portanto, para a definição do tamanho amostral,

a fórmula abaixo para cada um dos estratos definidos, que segundo Cochran (1965) é definida por:

$$n = \frac{\dfrac{z^2 PQ}{d^2}}{1 + \dfrac{1}{N}\left(\dfrac{z^2 PQ}{d^2} - 1\right)}$$

z = 1,96 é a abscissa da curva normal
P = prevalência de sucessos
Q = 1 - P
d = 0,05 = precisão da estimativa
N = total populacional

O plano amostral definiu quatro estratos segundo as séries escolares (7ª/8ª séries e 1º/2º anos) e as unidades públicas e privadas do município. Na tabela a seguir (Tabela 1), pode-se identificar a distribuição dos alunos no universo, segundo cadastros das Secretarias de Educação do Município e do Estado, e a amostra obtida de acordo com as séries escolares.

Tabela 1 – Distribuição dos alunos segundo a série escolar e a natureza da instituição de ensino

Séries	Universo de Alunos	Amostra Sorteada	Amostra Obtida
7ª/8ª série – Escola Pública	19.974	376	396
1º/ 2º anos – Escola Pública	18.564	369	377
7ª/ 8ª série – Escola Particular	6.500	361	546
1º/ 2º anos – Escola Particular	8.000	354	395
Total	53.038	1.460	1.714

Para cada um dos estratos da amostra, adotou-se um esquema de amostragem aleatória estratificada de unidades conglomeradas com um único estágio de seleção. Um conglomerado pode ser definido como unidades amostrais que contêm um conjunto de elementos de uma população, neste caso, as turmas escolares. As turmas foram selecionadas com amostragem aleatória simples (AAS) dentro de cada estrato. O número total de turmas selecionadas para cada estrato de interesse foi calculado a partir do número médio de alunos por turma.

Cabe salientar que o plano amostral definido foi baseado nas poucas informações obtidas, já que o município carece de dados sistematizados. Sabe-se que a execução de uma AAS tende a elevar os custos e ser de difícil operacionalização, motivo pelo qual efetuou-se uma amostragem estratificada de unidades conglomeradas em um único estágio de seleção, mesmo reconhecendo as limitações dessa técnica. Os recursos adotados facilitaram a mobilização e a execução do trabalho de campo.

Apenas em cinco turmas, das 44 selecionadas, a aplicação do questionário não correspondeu à turma selecionada, mas sim ao estrato e à escola. As razões da aplicação em outras turmas, que não as sorteadas, foram as seguintes: número de alunos inferior a 70% do total de alunos esperados na turma, errônea indicação geográfica da sala de aula prevista e turma dispensada no horário de aplicação do questionário em função da falta de professor. Em todos os casos, as turmas substituídas foram selecionadas aleatoriamente, não havendo qualquer interferência do pesquisador ou da direção da escola.

Em todos os estratos, o número de alunos excedeu ao número definido pelo plano amostral, mesmo enfrentando períodos de greves de professores. Certamente, caso não tivéssemos enfrentado esses períodos de inconstância de aula, o tamanho amostral obtido teria sido muito maior. Isso indica a inconsistência das estatísticas oficiais.

A Abordagem Quantitativa: buscando a extensividade

O primeiro contato com as escolas foi com o pessoal da direção ou coordenação. Este primeiro contato tinha como objetivo agendar data e horário de visita dos pesquisadores à instituição de ensino para aplicação dos questionários. Dois pesquisadores foram responsáveis por esse contato, no qual explicavam o objetivo da pesquisa, a garantia do anonimato dos alunos participantes e a seriedade do trabalho. Na visita para aplicação dos questionários, eram entregues documentos oficiais de autorização das secretarias, juntamente com uma carta de apresentação da pesquisa, para ciência e apoio da direção de cada escola.

Na rede pública, o contato com as escolas foi feito por via telefônica. Houve aceitação da pesquisa por parte da direção de todas as escolas, já que tínhamos a autorização das Secretarias de Educação do município.

Já nas instituições particulares, o primeiro contato se deu através de visita pessoal do pesquisador à escola, devido à independência e à autonomia dessas instituições de ensino. Apenas uma escola particular não aceitou participar do trabalho, sendo substituída por outra através de sorteio. Esta escola não apresentou nenhum motivo para a recusa. Em geral, as instituições particulares aceitaram prontamente participar do trabalho; poucas se mostraram reticentes.

Tanto os alunos quanto a direção das escolas sentiram-se valorizados e orgulhosos por terem sido sorteados em um universo tão amplo, além de reconhecerem a importância do estudo para os jovens e para o município.

Instrumentos de Coleta

Para a investigação quantitativa, foi formulado um questionário fechado de autopreenchimento, pré-testado no município. Em um primeiro momento, foi feito um estudo piloto que contribuiu para o aprimoramento do instrumento utilizado, e que garantiu a sua qualidade. Participaram desta etapa 266 alunos das séries estudadas, divididos em 3 escolas (uma da rede estadual, uma da municipal e uma outra da particular). Nessa fase, o questionário estava estruturado com 135 questões, que, em sua forma final, consolidou-se em 102 questões (subdivididas em 257 itens de resposta).

Nessa primeira etapa, as escolas foram escolhidas pela facilidade de inserção da equipe na instituição escolar, previamente conhecida pelo pesquisador. Nas turmas que participaram do estudo-piloto, foi repetida a aplicação do questionário, visando a um estudo de confiabilidade teste-reteste, o que permitiu avaliar os instrumentos utilizados. Esses jovens foram solicitados a colocarem um código, possibilitando a comparação entre os dois momentos e tentando garantir o anonimato.

Considerando os dois momentos de aplicação, utilizou-se:

- coeficiente de correlação intraclasse (ICC) para testar a concordância de escalas com medidas contínuas;

- *kappa* ponderado (kw) para a análise dos dados com variáveis ordinais, cujo cálculo leva em consideração a discordância parcial, ao atribuir pesos diferentes aos graus distintos de discordância.

As respostas discordantes foram ponderadas pelos quadrados dos desvios da concordância simples, por possibilitar a sua análise interpretativa equivalente ao mesmo nível de interpretação do coeficiente de correlação intraclasse. Os critérios adotados para a interpretação do grau de concordância foram: concordância quase perfeita: 0,80 a 1,00; concordância substancial: 0,60 a 0,79; concordância moderada: 0,40 a 0,59; concordância regular: 0,20 a 0,39; concordância discreta: 0 a 0,19. Para verificar a consistência interna das escalas, foi utilizado o α de *Cronbach*. Esta estatística avalia a consistência interna da escala, que se refere à variabilidade dos itens de um teste, ou seja, se um item mede um determinado aspecto do construto (Streiner & Norman, 1995).

Um estudo de validade das escalas foi realizado através da análise fatorial e da correlação entre escalas (coeficiente de *Pearson*). Investiga-se a validade de construto que objetiva avaliar a relação do construto com variáveis relacionadas teoricamente. Todas essas tentativas certificaram a qualidade do instrumento.

A fim de verificar a confiabilidade das respostas a respeito da competência acadêmica, optou-se por fazer uma investigação entre a nota que o aluno dá para seu desempenho no ano anterior e a que realmente obteve (arquivos escolares). No estudo-piloto, os alunos foram solicitados a indicarem suas notas escolares no ano anterior, em várias disciplinas cursadas. Em um momento posterior, um pesquisador coletou as notas reais de cada aluno nos registros oficiais da escola. Muitos dos alunos não foram localizados pelas iniciais do seu nome e data de nascimento, seja devido ao fato de essa coleta ter sido feita no início do período letivo, (época em que os cadastros escolares estão sendo revistos), seja porque realmente as iniciais eram incompatíveis com as encontradas. Foi feito um estudo de confiabilidade dessas duas informações (notas fornecidas pelo aluno em cada disciplina e as notas da escola), onde o *kappa* obtido variou do regular ao moderado. Também se averiguou a percepção do desempenho do jovem nas disciplinas escolares nos dois momentos (teste-

reteste), quando o *kappa* foi eminentemente moderado. Isso indica que, com certa cautela, pode-se utilizar a auto-avaliação do jovem sobre sua própria competência. Constatou-se que a divergência observada é decorrente, em grande parte, de uma visão mais positiva dos jovens, que referiram notas superiores às oficiais.

Os questionários foram aplicados por uma equipe de 4 pessoas, que trabalhavam sempre em duplas (1 pedagoga, 1 psicóloga e 2 estagiárias de psicologia). O treinamento da equipe foi sólido, incluindo a elaboração de um manual a respeito da etapa de coleta de dados, e a supervisão constante da pesquisadora. A aplicação do instrumento teve a duração média de 60 minutos em cada turma.

Alguns indicadores foram criados a partir de itens do questionário: relacionamento familiar; violência na escola e na comunidade; violência entre os pais e entre os irmãos; e jovem transgressor. A seguir, cada indicador e escalas psicológicas utilizadas serão detalhadamente descritos.

- A escala de auto-estima de Rosenberg (1989) – instrumento criado por Rosenberg em 1965, amplamente utilizado e conhecido internacionalmente. Essa escala foi padronizada em uma população de 5.024 adolescentes em 10 escolas públicas selecionadas de Nova Iorque, obtendo alto coeficiente de confiabilidade (0,92). É uma medida unidimensional tipo *Guttman* (as opções de resposta variam em extremos opostos), com 10 itens designados para avaliar globalmente a atitude positiva ou negativa de si mesmo. Pode ser usada para adultos e adolescentes, obtendo uma alta consistência interna. As opções de resposta variam em 4 tipos: concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente. Uma elevada auto-estima é indicada por um escore alto.

Em um estudo realizado por Ho, Lempers & Clark-Lempers (1995), o coeficiente α de *Cronbach* para as meninas e os meninos foi de 0,82 e 0,74, respectivamente. Nunes (apud Hutz, 2002) indica que a Escala de Rosenberg segue sendo o instrumento mais utilizado em pesquisa nessa área, em função de suas boas propriedades psicométricas e da sua fácil aplicabilidade.

Para o estudo-piloto, foi realizada a adaptação transcultural desta escala de acordo com o modelo de equivalência proposto por Herdman; Fox-Rushby e Badia (1998), que compreende a equivalência conceitual, de itens,

semântica, operacional, de mensuração e funcional, com o objetivo de garantir a qualidade do processo de aferição. Essa adaptação incluiu as seguintes etapas:

- a revisão bibliográfica na população original e na população-alvo;
- traduções e retraduções independentes, envolvendo 4 profissionais especializados na língua inglesa, dois que traduziram o original para o português e outros dois que a retraduziram para o inglês;
- consulta com *expert* lingüístico, no caso uma psiquiatra com profundo conhecimento da cultura americana, que avaliou as traduções e retraduções em seu significado geral e referencial (Moraes, 2001);
- discussão com *experts* da área de interesse que avaliaram as etapas anteriores e definiram os itens que comporiam a escala;
- a avaliação psicométrica e pré-testagem na população-alvo.

A adaptação do instrumento foi considerada eficiente. Na etapa de tradução e retradução do instrumento, em comparação com o original, os avaliadores consideraram a maior parte dos itens como inalterados, em seu sentido geral; e receberam índices superiores a 80%, no sentido referencial. No estudo-piloto, verificou-se um α de *Cronbach* de 0,68, a Correlação Intraclasse (ICC) de 0,70 e *kappa* predominantemente moderado. Na análise fatorial, três fatores foram gerados, com grau de explicação de 54% da variância. Quanto à validade de construto, a escala de auto-estima correlacionou-se, dentre outras questões, com a escala de violência psicológica, apoio emocional e interação positiva, o que teoricamente converge com este construto.

- A escala fatorial de autoconceito desenvolvida por Tamayo, em 1981, é a única escala sobre o tema criada e validada para a população brasileira (Tamayo & Cunha, 1981). É uma medida multidimensional, baseada na autodescrição e na introspecção. Visa às percepções fundamentais do indivíduo sobre si mesmo e à maneira como elas são vivenciadas. Foi construída utilizando a metodologia específica da psicometria e da técnica do diferenciador semântico.

Essa escala foi desenvolvida e validada pelo autor em três etapas, a partir de uma população de 1.755 sujeitos de ambos os sexos. Foram calculadas as correlações entre os itens. A validade foi estabelecida através

da análise fatorial. Para a extração dos fatores, foi utilizado o método dos componentes principais. Três análises fatoriais tiveram como objetivo eliminar os itens que não apresentassem cargas fatoriais significativas para nenhum dos fatores obtidos. Dois coeficientes de consistência interna foram calculados para cada um dos fatores do EFA e para o teste total: α de *Cronbach* e o *standardized item* α. Todos os coeficientes foram altamente significativos: fator I é 0,87; fator II é 0,84; fator III é 0,88; fator IV é 0,87; fator V é 0,87; fator VI é 0,92. No teste total, foi obtido um α de 0,95.

A escala fatorial de autoconceito avalia as seguintes dimensões:

- *Self* somático – resulta da percepção direta e indireta do seu corpo físico e da maneira como este é percebido pelos outros.
- *Self* pessoal – consiste na maneira como o indivíduo se percebe como pessoa, nas características psicológicas que ele se atribui. Compreende duas subestruturas: segurança pessoal (percepções e sentimentos de permanência e de confiança em si mesmo) e autocontrole (percepções da maneira que o indivíduo disciplina suas atividades, suas relações e a sua interação com o mundo).
- *Self* social – consiste na abertura do indivíduo para os outros, na procura de interação, no desejo de complementaridade de si e do outro, na necessidade de reconhecimento pelos outros. É composto por duas subestruturas: receptividade social (percepções da predisposição social do indivíduo, das suas inclinações com respeito ao relacionamento interpessoal) e atitude social (percepções dos *patterns* de reação que o indivíduo utiliza no seu relacionamento com os outros).
- *Self* ético-moral – baseia-se nas crenças sobre o que é bom e o que é mau, a percepção de sua dignidade moral.

Os fatores I e III expressam as duas subestruturas do *self* pessoal: a segurança e o autocontrole. Os itens do fator I compreendem a idéia de segurança pessoal, confiança em si mesmo. Um escore elevado revela um sentimento de segurança forte. Os indivíduos que escoram alto no fator III são pessoas que se consideram organizadas, sistemáticas, disciplinadas e atentas.

O fator II apresenta 12 itens correspondentes à segunda subestrutura do *self* social: a atitude social. O elevado escore indica um padrão de

comportamento compreensivo e delicado, implicando o respeito pelo outro e pelos seus princípios e valores. Já um escore baixo revela um modelo de interação interpessoal brusco.

O fator VI expressa o conteúdo da receptividade social. Um escore baixo indica que o indivíduo se considera solitário, fechado, fraco nos relacionamentos sociais e tímido. O fator IV é composto por 18 itens. Um coeficiente alto neste fator significa que o sujeito se percebe como pessoa cuja conduta e comportamento são regulados pelas normas ético-morais e se reconhece como digno e honesto. O fator V corresponde ao *self* somático, quanto maior o escore, mais positiva é a imagem corporal.

A validade do EFA foi solidamente estabelecida. Os passos seguidos na construção dos itens e os tratamentos estatísticos utilizados garantem a sua validade. Com efeito, o atributo a ser medido foi adequadamente coberto em sua conotação semântica através do levantamento feito. A análise fatorial mostrou que os itens realmente medem cada uma das dimensões do autoconceito (Tamayo, 1981).

Na etapa do estudo-piloto, cerca de 6 itens foram substituídos por equivalentes, em função de serem considerados termos não usuais e desconhecidos pela amostra participante. De acordo com a análise estatística, as substituições se adaptaram satisfatoriamente à escala, as quais foram utilizadas em sua versão final.

Verificou-se, nesta etapa inicial do trabalho, uma certa fluidez dos itens que compõem esta escala. Na análise fatorial realizada, a agrupação dos itens, muitas vezes, não correspondeu à proposta original, o que demandou um exaustivo esforço de análise. Além disso, alguns desses itens obtiveram baixa carga fatorial (inferior a 0,50). Após múltiplas decisões, optou-se por excluir os itens 'problemáticos', correspondentes ao total das subestruturas de segurança pessoal (*self* pessoal) e atitude social (*self* social), já que se revelaram inconsistentes, pelas razões expostas anteriormente. Tal decisão foi muito vantajosa, uma vez que a escala foi reduzida (queixa comum dos alunos) e não foi afetada em sua consistência estatística e conceitual.

O α de *Cronbach* obtido no estudo-piloto foi de 0,93; o ICC, de 0,83 (*self* somático), 0,8 (*self* pessoal) e 0,74 (*self* social e ético-moral). Na validade de construto, cada *self* analisado nesta escala se correlacionou entre si, o

que demonstra consistência dos itens na avaliação de um mesmo construto. Além disso, essa escala apresentou correlação com a escala de auto-estima, de violência psicológica e todos os tipos de apoio social.

- A Escala Tática de Conflitos desenvolvida por Straus, em 1979, foi testada quanto à validade e à confiabilidade. Quanto à validade, os escores obtidos pelos adolescentes foram comparados com os de seus pais, em resposta ao mesmo instrumento. Foi verificada correlação 0,64 entre o adolescente e o pai e 0,33 entre o primeiro e sua mãe no que tange à violência. As validades de conteúdo e construto também foram obtidas. O exame de confiabilidade foi efetuado através de duas técnicas para avaliar a consistência interna do instrumento: análise da correlação de cada item com o escore total e através do coeficiente α (0,82 entre irmãos e 0,62 de violência entre pais e filhos). A confiabilidade é substancial (K= 0,83) para a escala de violência física.

A boa confiabilidade do instrumento também é demonstrada por outros pesquisadores, inclusive brasileiros. Assis (1992), estudando amostra similar, obteve um α de 0,67, o que demonstra um bom índice de concordância.

Em 1996, esta escala foi validada para a população brasileira e sofreu adaptação transcultural do instrumento a partir de uma avaliação formal de equivalência semântica e de mensuração entre a versão em português e o instrumento original em inglês. A CTS original em inglês tem sido investigada desde sua concepção e vários estudos apontam para uma baixa taxa de recusa; boa confiabilidade; e validade do tipo concorrente de construto e de conteúdo (Hasselman, 1996). Esse instrumento consiste em uma lista de ações que pode tomar um membro da família quando em conflito com outro. A lista foi desenvolvida a partir de análise fatorial, cobrindo três táticas de conflito: argumentação, agressão verbal e violência.

Optou-se por agrupar os dados em nunca, algumas e muitas vezes, além da discriminação da época em que sofreu violência (no último ano ou alguma vez na vida). Embora tenha sido mantida como o original, a descrição dos resultados no livro indica apenas se o jovem sofreu violência no último ano. Isso porque, na pesquisa, a história de violência na vida ou no último ano mostrou pouca diferença, principalmente quando associada com a auto-estima, foco do estudo.

A escala subdivide-se em quatro níveis. Uma ou mais respostas positivas em cada um destes níveis torna o sujeito vítima de violência e/ ou agressão verbal, sofrida no ano ou na vida. São eles:

- Argumentação – uso de discussão racional e argumentação.
- Agressão verbal (ou simbólica) – uso de meios simbólicos ou verbais para ferir ou agredir o adolescente. Xingar ou insultar, ficar emburrado, chorar, fazer coisas para irritar, destruir, bater ou chutar objetos.
- Violência – atos que têm a intenção (percebida ou não) de causar dor física ou ferir o adolescente. Inclui jogar objetos sobre o pesquisado, empurrar, dar tapas ou bofetadas, murros, chutar, bater ou tentar bater com objetos, espancar, ameaçar ou realmente usar armas de fogo ou faca.
- Violência Severa – atos com alto potencial de ferir o adolescente. Inclui chutar, morder ou dar murros, espancar, ameaçar ou usar arma ou faca.

No estudo-piloto, o a de *Cronbach* obtido para a violência do pai e da mãe foi de 0,90. Em relação ao ICC, foram verificados coeficientes em torno de 0,50 para a violência cometida pelo pai e 0,70 para a cometida pela mãe. Para a violência do pai, o *kappa*, obtido nos dois momentos, variou do regular ao moderado, enquanto a violência cometida pela mãe variou do moderado para o substancial. Na análise fatorial, três fatores foram gerados, com grau de explicação de 66,9% (violência do pai) e 75,4% (violência da mãe). No estudo da validade de construto, ambos os tipos de violência se correlacionaram com a violência psicológica e entre si (a do pai convergiu com a da mãe e vice-versa).

- A Escala de Apoio Social desenvolvida por Sherbourne & Stewart (apud Chor et al., 2003, Landsbergis & Theorell, 2000) possui 19 itens relativos ao apoio social e 5 de rede social. Neste trabalho, apenas os itens referentes ao apoio social foram utilizados, pois os de rede social não se adequavam à amostra adolescente deste trabalho. A escala de apoio social é constituída por cinco dimensões: emocional (apoio recebido através da confiança, da disponibilidade em ouvir, compartilhar preocupações/medos e compreender seus problemas), de informação (através do recebimento de sugestões, bons conselhos, informação e conselhos desejados), material (ajudar se ficar de cama, levar ao médico, preparar refeições), afetiva (demonstração de afeto e amor, dar um abraço

e amar) e de interação positiva (divertir-se com alguém, relaxar, fazer coisas agradáveis e distrair a cabeça). Cinco escores são obtidos para cada dimensão.

As perguntas são introduzidas pela frase "se você precisar..." seguida pelo tipo de apoio. As opções de resposta são apresentadas da mesma forma para todos os itens: nunca, raramente, às vezes, quase sempre, sempre. A validade de face e a de conteúdo dos itens foram consideradas adequadas pelos investigadores do Estudo do Pró-Saúde (Chor et al., 2003). Quanto à validade de construto, Sherbourne & Stewart (apud Chor et al., 2003) identificaram alta correlação entre as dimensões de apoio social e outros conceitos que, teoricamente estão relacionados, como solidão (correlação negativa), dinâmica familiar, conjugal e saúde mental (correlação positiva). Os autores originais também observaram bons resultados em relação à consistência interna (α de *Cronbach* superior a 0,91) e à estabilidade das medidas após um ano (acima de 0,72), para as dimensões de apoio social.

Esta escala foi adaptada à população brasileira por Chor et al. (2003). Participaram deste estudo 200 funcionários administrativos contratados por uma instituição pública do Rio de Janeiro. Verificou-se proporção muito pequena de itens não respondidos, o que sugere compreensão das perguntas formuladas. Além disso, o coeficiente de Pearson (indicador de validade de discriminação, que avalia a capacidade dos itens em medir o apoio social e não qualquer outro conceito) não se aproximou de zero ou da unidade com muitos outros itens. Os coeficientes α de *Cronbach* foram elevados: 0,81 – 0,89 – 0,89 – 0,93 – 0,76 respectivamente, para as dimensões de apoio afetivo, emocional, de informação, interação positiva e material.

Na etapa inicial do presente trabalho também foram obtidos altos coeficientes psicométricos: 0,93, para α de *Cronbach*; ICC em torno de 0,65, para cada tipo de apoio investigado e *kappa* variando do regular ao moderado. Três fatores foram gerados na análise fatorial, com grau de explicação de 61,7%:

- apoio afetivo-emocional-informação, que originalmente era constituído por três dimensões: afetiva, emocional e de informação;
- interação positiva;
- material.

Por essa razão e para simplificar o texto, os resultados serão apresentados segundo esses três fatores, embora as análises tenham sido feitas em separado. Todas as dimensões desta escala se correlacionaram entre si. Além disso, apresentou correlação com a escala de autoconceito, auto-estima e violência psicológica.

- A Escala de Violência Psicológica desenvolvida por Pitzner e Drummond, em 1997, avalia experiências vividas pelo jovem, em que uma pessoa significativa denegriu suas qualidades, capacidades, desejos e emoções, além de cobrá-lo excessivamente. É constituída por 18 itens com opções de respostas que variam do 'nunca' até o 'sempre'. A construção da escala foi feita em três etapas. A primeira compreendeu a construção dos itens com 195 moradores de um bairro da Austrália através da aplicação de questionário; a segunda constituiu a etapa de aferição da confiabilidade através do teste-reteste em 62 estudantes universitários australianos e a terceira a verificação da validade de construto através de escalas que avaliam depressão, ansiedade e outras sintomatologias psiquiátricas em 116 pessoas participantes da primeira e segunda fase. O coeficiente α obtido foi alto (0,95), a média do escore nos dois momentos (teste-reteste) foi de 0,86. A escala se correlacionou significativamente com distorções cognitivas da paranóia e depressão. A avaliação psicométrica indicou boa qualidade do instrumento.

Assim como a escala de auto-estima de Rosenberg, e reconhecendo a importância da adaptação transcultural de um instrumento, essa escala de violência psicológica também seguiu o modelo de equivalência proposto por Herdman, Fox-Rushby & Badia (1998), com os mesmos procedimentos descritos na adaptação da escala de auto-estima.

Na adaptação transcultural, quando se comparou as traduções e retraduções com o original, os avaliadores consideraram a maior parte dos itens como inalterados, em seu sentido geral; e receberam índices superiores a 80%, no sentido referencial. Obteve-se α de *Cronbach* de 0,93 e ICC de 0,82, excelentes índices psicométricos. Quanto à validade de construto, essa escala foi a que se correlacionou com maior número de construtos teóricos, como: apoio social, auto-estima, autoconceito, violência entre os irmãos, entre os pais, e a cometida pelo pai e pela mãe.

- A Escala *Child Abuse and Trauma* (Sanders & Becker-Lausen, 1995) investiga vários tipos de experiências negativas na infância e na adolescência autônomas entre si. Nesse estudo, utilizou-se apenas os itens que diagnosticam a violência sexual. Essa parte da escala é composta por seis itens, são eles: a participação do jovem em atividade sexual antes dos 14 anos, a experiência sexual traumática na infância ou adolescência revelada ou não a adultos, testemunho de maus-tratos sexuais sofridos por algum membro da família, medo de sofrer maus-tratos sexuais de um dos pais quando este esteve sob o efeito de álcool ou drogas e envolvimento em atividade sexual com os pais. As respostas destes itens variam de 'nunca' a 'sempre'. Sanders & Becker-Lausen (1995) aplicaram esse instrumento em uma amostra de 834 estudantes de psicologia, verificando consistência interna de 0,76 e coeficiente de confiabilidade (teste-reteste) de 0,85. A escala correlacionou-se significativamente com sintomas dissociativos, depressão e eventos de vida difíceis (validade de construto). Todos esses achados certificam a qualidade da escala utilizada.

Essa escala de violência sexual também foi adaptada transculturalmente, seguindo o mesmo modelo que as anteriores. Nessa fase de adaptação, quando se comparou as traduções e retraduções com o original, os avaliadores consideraram a maior parte dos itens como pouco alterados ou inalterados, em seu sentido geral, e receberam índices em torno de 85%, no sentido referencial. Obteve-se α de *Cronbach* de 0,86 e ICC de 0,76. Essa escala se correlacionou com os seguintes construtos teóricos: violência psicológica, apoio social, violência entre os pais e violência cometida pelo pai e pela mãe.

- O indicador de relacionamento familiar, criado na pesquisa, possui 12 itens, que avaliam a relação do jovem com o pai, com a mãe e com os irmãos, além da satisfação deste em casa, a aceitação de si pelos pais, o interesse dos pais quanto aos sentimentos do jovem, o excesso de cobrança e o divertimento em família. Algumas questões foram traduzidas livremente do Coopersmith (1967). No estudo-piloto, obteve-se α de *Cronbach* de 0,72 e *kappa* variando de 0,45 a 0,69. Na análise fatorial, cinco fatores foram gerados, com grau de explicação de 61%.

- Indicadores de violência entre os irmãos e entre os pais também foram criados, utilizando-se poucas questões para não aumentar ainda mais o extenso questionário. Cada um tem três itens. Investigaram as brigas entre os irmãos e entre os pais a ponto de se machucarem, xingarem ou humilharem um ao outro. Em relação aos irmãos, o a de *Cronbach* foi de 0,83, *kappa* moderado e ICC de 0,6. Apenas um fator foi gerado, com grau de explicação de 75,9%, o que demonstra solidez. Esse indicador apresentou correlação com violência psicológica, violência entre os pais, violência cometida pelo pai e apoio emocional. Na violência entre os pais, também foi gerado apenas um fator com grau de explicação de 65,7%, o ICC verificado foi de 0,68 e a escala se correlacionou com a de auto-estima, violência psicológica e violência entre irmãos.
- Indicadores de violência na escola e na localidade foram compostos por oito itens cada. É parte de um instrumento utilizado pela ONU para aferir violações auto-assumidas (Kahn et al., 1999). Avaliam se o adolescente já sofreu violência na escola e/ou na localidade, através da humilhação, ameaça, agressão, se já teve danificado alguma coisa sua, se já conviveu com pessoas que carregam armas brancas ou de fogo, se já foi furtado e se já lhe foi tirado dinheiro à força. No geral, o α de *Cronbach* obtido foi de 0,7 e o *kappa* variou do regular ao moderado. O ICC da violência na escola foi de 0,58 e na localidade de 0,65. Entre outros construtos, esses indicadores apresentaram correlação com a violência psicológica e auto-estima.
- O indicador de jovem transgressor foi constituído por 9 itens (Kahn et al., 1999). Investiga se o jovem já praticou alguns desses atos: falsificação de assinatura, danificação de coisas propo-sitalmente, agressão intensa a outra pessoa, humilhação, envolvimento em brigas de grupos de amigos, porte de arma de fogo e branca, roubo de objetos alheios. O α de *Cronbach* obtido foi de 0,7 e o ICC 0,4. Esse indicador se correlacionou com a violência psicológica, a sexual e entre os irmãos, além de outras escalas e indicadores investigados.

Todos os indicadores construídos indicam boa confiabilidade e validade de conteúdo e de construto, o que fortalece a sua utilização. Como forma de uniformizar a análise dos dados, procurou-se construir a avaliação

das escalas e dos indicadores da seguinte forma: quanto maior o escore (somatório dos itens), maior a gravidade do evento estudado.

Processamento e Análise dos Dados

Terminada a etapa de trabalho de campo, iniciou-se a fase do processamento dos dados. Toda a informação coletada, através do questionário, foi armazenada em um banco de dados, criado no programa Epi-info 6,0, que, durante o processamento dos dados, sofreu uma crítica rigorosa.

Primeiramente, as variáveis foram definidas, formatadas e codificadas de acordo com seu tipo específico, o que envolveu toda a equipe de aplicadores e outros quatro profissionais, estatísticos e digitadores.

A fim de minimizar os erros na fase de digitação e agilizar o processamento das informações, realizou-se a sistematização dos dados, adotando-se procedimentos que garantiram a qualidade do banco. Desse modo, as seguintes etapas foram realizadas: codificação, digitação, correção e análise.

A codificação consistiu em preparar o questionário para os digitadores, destacando com caneta vermelha, ao lado da respectiva questão, o valor que cada variável assumiu. Essa estratégia torna a etapa de digitação menos sujeita a falhas, facilitando a compreensão e inteligibilidade.

Na etapa da digitação, foi desenvolvida uma máscara do questionário para a entrada dos dados conforme o *layout* do instrumento, orientando visualmente o digitador. Também foi criado um programa para estabelecer os valores válidos para cada questão.

Posteriormente, o banco gerado foi submetido a procedimentos de crítica: verificação de possíveis erros de digitação e detecção de inconsistências entre as respostas dadas pelos entrevistados. Para a verificação dos erros de digitação, foram sorteados aleatoriamente 10% do total de questionários para serem revistos.

O percentual de questionários que apresentou pelos menos uma falha de digitação, para ambos os momentos, ficou em torno de 8,5%, e, em termos de erros/itens, o percentual foi menor e próximo a 1%, mostrando a boa qualidade do processamento dos dados. Em relação à avaliação da

crítica das inconsistências das respostas dos jovens, ou seja, da comparação de respostas que se relacionaram de maneira não-lógica, 11,5% dos questionários participaram da crítica, onde desse montante, 1,44 item/ questionário (num total de 257) indicou a inconsistência na resposta do entrevistado. Toda essa estratégia de tratamento do material coletado visou a certificar a qualidade dos dados obtidos.

Finalizada a etapa de processamento de dados, toda a informação obtida foi convertida para o pacote estatístico *Statiscal package for the social sciences* (SPSS), já que este oferece recursos mais ricos para a análise dos dados.

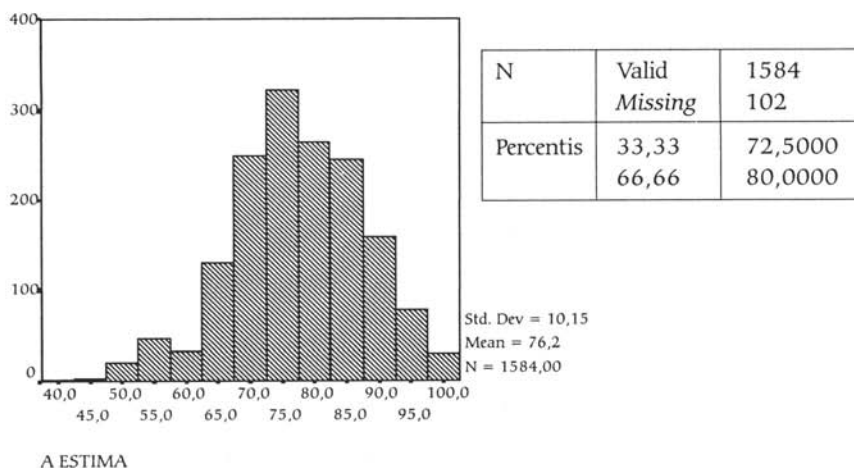
A etapa seguinte consistiu na análise dos dados quantitativos, que foram inicialmente analisados através de descrição da freqüência absoluta e relativa e do cruzamento de variáveis, possibilitando realizar análises estatísticas conclusivas.

A descrição das variáveis foi expressa através da razão de prevalência (RP), utilizando-se também o teste qui-quadrado para testar as diferenças entre as proporções.

Foi realizada uma pesquisa na literatura, a fim de verificar o ponto de corte mais utilizado na identificação dos grupos de auto-estima. Verificou-se que não há um consenso quanto à avaliação dessa variável, podendo esta ser categorizada através da média, mediana, desvio-padrão, entre outras formas. Essa mesma situação se repete em algumas outras escalas. Optou-se, de forma exploratória, por categorizar as escalas e os indicadores segundo tercis, dividindo a distribuição em 33,33% e 66,66% consolidando um gradiente de intensidade: elevada, moderada e baixa. Contudo, a distribuição não é dividida uniformemente, os percentuais não são fixos, uma vez que os limites de cada categoria podem oscilar dependendo do número de informações que coincidem com o valor exato do tercil.

A seguir, apresenta-se a distribuição da escala de auto-estima (Rosenberg, 1989), a fim de esclarecer a categorização utilizada:

Gráfico 1 – Histograma do escore de auto-estima

N	Valid *Missing*	1584 102
Percentis	33,33 66,66	72,5000 80,0000

A mesma estratégia de análise foi utilizada na aferição de outras escalas que apresentaram os seguintes valores para os tercis de cada escala avaliada:

- Autoconceito: somático = 53,6 e 58,9; pessoal = 42,8 e 51; social = 57,1 e 66,7 e ético-moral = 69,4 e 75,5;
- Dimensões do apoio social: afetivo-emocional-informação = 80 e 93,3; interação positiva = 80 e 100; material = 80 e 95;
- Violência psicológica: 32,2 e 46,7;
- Indicador de relacionamento familiar: 1,8 e 2.

Esta estratégia facilitou o entendimento dos dados e a apresentação dos resultados e também permitiu a verificação de um gradiente de resposta, questão importante ao se estudar as variáveis.

Categorizar segundo a presença ou a ausência do fenômeno foi outra estratégia utilizada para a escala de violência causada pelos pais (CTS) e violência sexual (não foi computado o 1º item da escala, referente à participação do jovem em alguma atividade sexual antes dos 14 anos, visto que esta, necessariamente, pode não se configurar como uma violência sexual). Também foram categorizadas como presença e ausência do fenômeno os indicadores de violência: entre pais, entre irmãos, na escola,

na localidade e o de jovem transgressor. Para aferir o estrato social a que pertencem os adolescentes, foi utilizado o critério para a classificação econômica da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado (Abipeme), que estima o poder de compra das pessoas da família, segundo uma lista de bens domésticos e pessoais, e da escolaridade do chefe da família (quando presente o pai e quando ausente a mãe).

Abordagem Qualitativa

A fase de realização das 'entrevistas semi-estruturadas' com os jovens se iniciou após a aplicação de todos os questionários. Foram entrevistados 21 jovens que participaram do estudo-piloto da abordagem quantitativa, já que apenas nesta fase, os questionários foram identificados por códigos específicos, o que possibilitou a localização do aluno segundo critérios específicos.

Como critérios de seleção, foram entrevistados seis grupos de alunos, definidos segundo os escores da escala de auto-estima de Rosenberg e da violência cometida pelo pai e pela mãe (CTS):

- jovens que apresentaram elevada AE e sofreram violência;
- jovens com elevada AE e que não sofreram violência;
- jovens que apresentaram AE média e foram vítimas de violência;
- jovens que têm AE média e não sofreram violência;
- jovens com baixa AE e que sofreram violência;
- jovens com baixa AE e não sofreram violência.

Com esta estratégia, procurou-se captar possíveis diferenças nas histórias individuais, possibilitando uma maior compreensão das questões investigadas neste trabalho. Utilizou-se a técnica do cegamento para a seleção dos entrevistados, na qual um pesquisador, que não o entrevistador, indicou quem participaria da entrevista. Com esta técnica, buscou-se evitar o viés do entrevistador, o que poderia influenciar de forma negativa os resultados deste trabalho.

No total, foram selecionados 27 alunos, mas apenas 21 entrevistas foram concluídas (9 da pública e 12 da particular), já que 5 deles não foram localizados pelas informações fornecidas e 1 foi excluído por não ter participado de toda entrevista (em função da greve de professores).

Para facilitar o desenvolvimento das entrevistas, foi elaborado um roteiro semi-estruturado que buscou coletar informações a respeito da história de vida, de violência e da percepção de si mesmo do adolescente.

Um pré-teste foi realizado com o roteiro de entrevista elaborado, a fim de averiguar se as questões propostas estavam adequadas à compreensão do entrevistado e se o objetivo do trabalho estava encoberto, o que revelou ser adequado.

Duas entrevistas foram realizadas com cada jovem, com duração média de 40 minutos cada sessão. No primeiro encontro, foi investigada a história de vida do jovem, desde a infância, suas experiências familiares e escolares; e, no segundo encontro, foi pesquisada a experiência com os amigos, com a violência e consigo mesmo.

As entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos alunos e o compromisso do anonimato foi estabelecido. Todos os jovens localizados aceitaram participar e gravar a entrevista, uns demonstrando muito entusiasmo e boa vontade, outros bastante reticentes, de acordo com suas próprias características individuais, inclusive sua auto-estima.

O processamento dos dados contidos nas entrevistas foi efetuado com a transcrição e a organização das suas informações. Utilizou-se o programa americano AnSWR 6,0, adquirido pela Internet no *site* www.cdc.gov.br , o que facilitou a análise do imenso material coletado nas entrevistas. Nesse programa, todas as entrevistas foram inseridas e recortadas em partes comuns entre fontes (nome dos alunos) e códigos (categorias de análise). Um relatório foi emitido a partir do objetivo da análise. Para a análise das entrevistas, utilizou-se a adaptação da técnica de análise de conteúdo. A análise temática foi a modalidade de análise de conteúdo utilizada.

Foi avaliada uma leitura exaustiva do material (leitura flutuante) e uma leitura vertical de cada entrevista por dois pesquisadores, a quem foi incumbida a tarefa de analisar 'cegamente' as entrevistas (sem conhecimento dos resultados obtidos no questionário), categorizando-as em três grupos de auto-estima: alta, média e baixa. Essa categorização foi definida a partir de questões centrais da auto-estima, são elas: como o adolescente se vê e como ele percebe ser visto na família, na escola e com os amigos.

Definido os grupos de auto-estima, os corpos comunicacionais foram separados, assim como apreendidos os seus núcleos de sentidos. Por núcleo de sentido entende-se o conjunto de categorias empíricas e narrativas que explicitam a realidade segundo a visão do entrevistado (Minayo et al., 1999).

A definição dos corpos de auto-estima a partir da análise 'cega' das entrevistas merece um olhar mais detalhado, pelo seu ineditismo. A concordância entre as análises verticais das entrevistas pelos dois pesquisadores foi considerada substancial (k= 0,64). A concordância de cada pesquisador com o questionário foi considerada moderada (K = 0,43 e K = 0,50). O 'tipo' da auto-estima de apenas dois alunos divergiu da análise dos pesquisadores e do quantitativo (só nesse momento acessível). Nesse caso, privilegiou-se a análise 'qualitativa' dos pesquisadores, considerando a maior confiabilidade da entrevista. Este tipo de pré-análise inédita revela a necessidade de se afinar metodologias e prol de uma maior aproximação com o objeto de estudo, buscando uma pesquisa rigorosa metodologicamente e de mais consistência.

Existem diversas estratégias de aferição do 'núcleo central das representações sociais' (Abric, 1994). No presente trabalho, utiliza-se a que agrega propriedades referentes ao valor simbólico, poder associativo, saliência e conexidade (Sá, 1996). As palavras proferidas pelos entrevistados são categorizadas segundo a freqüência e a ordem média de evocação em que são ditas. A combinação desses dois critérios possibilitaria o levantamento das que mais 'provavelmente' fariam parte do núcleo central da representação. Essas palavras, definidas como mais prováveis de pertencerem ao núcleo central, costumam ser (numa segunda etapa) testadas para aferir a resistência à mudança e o papel estruturante na representação. Só assim se poderia ter firmeza quanto à centralidade de uma representação.

O presente trabalho se restringiu à primeira etapa, podendo apenas analisar quais palavras, provavelmente, fazem parte da representação social dos jovens sobre si mesmos. As principais categorias e as palavras que surgiram mais freqüentemente estão listadas a seguir:

Imagem corporal – percepções diretas e indiretas que o sujeito tem do seu corpo, e a maneira como este é percebido pelos outros.

- Características de satisfação com o corpo: alto, atraente, bonito, elegante, gostoso, lindo, magro, vaidoso.
- Características de insatisfação com o corpo: baixo, feio, gordo.

Atitudes emocionais no contato com o próximo – percepções das atitudes reativas emocionais e afetivas disponibilizadas pelo indivíduo nos seus relacionamentos interpessoais e com a sociedade em geral.

- Atitudes de amizade, ajuda, atenção, carinho, compreensão e cuidado com as pessoas. Palavras mais mencionadas: amável, amigo, atencioso, carinhoso, companheiro, compreensivo, cuidadoso, gentil, solidário.
- Atitudes anti-sociais de antipatia e distanciamento com as pessoas. Palavras mais mencionadas: chato, metido, orgulhoso.

Experiência emocional de aceitação – percepções das experiências emocionais do indivíduo resultantes da sua procura por interação, complementaridade e necessidade de reconhecimento pelos outros. Palavras mais mencionadas: amado, bem aceito, correspondida, elogiado, protegido, querido.

Estados emocionais – diz respeito à maneira como percebe o próprio humor.

- Estados emocionais de alegria, ânimo, bom-humor e bem-estar: alegre, animado, bem, contente, feliz, legal, maneiro, otimista.
- Estados emocionais de tristeza, ansiedade e mau-humor: ansioso, triste, mau-humor.

Atributos comportamentais voltados para o estudo, o trabalho e ocupações – percepções da maneira como o indivíduo disciplina suas atividades, seu desempenho e suas habilidades cognitivas ligadas ao aprendizado.

- Atributos que expressam competência, habilidade e facilidade no aprendizado. Palavras mais mencionadas: atento, ativo, corajoso, criativo, curioso, dedicado, determinado, educado, esforçado, esperto, estudioso, inteligente, interessado, organizado, persistente, pontual, realista, realizado, responsável, seguro, trabalhador.
- Atributos que expressam incompetência, inabilidade e dificuldade no aprendizado. Palavras mais mencionadas: burro, desligado, desorganizado, distraído, ignorante, indeciso, preguiçoso.

Atributos de sociabilidade – percepções da predisposição social do indivíduo, das suas inclinações concernentes ao relacionamento

interpessoal, da sua abertura aos outros e da sua capacidade pessoal de comunicação. Palavras mais citadas: brincalhão, comunicativo, divertido, engraçado, extrovertido, simpático, sorridente.

Atributos de comportamento – percepção da maneira de agir ou reagir do indivíduo, indicando, assim, seu grau de equilíbrio, agressividade e impulsividade.

- Atributos que refletem tranqüilidade, calma e equilíbrio. Palavras mais mencionadas: calmo, meigo, paciente, pacífico, paz, quieto, tranqüilo.
- Atributos que refletem inquietude, agressividade e impulsividade. Palavras mais mencionadas: agitado, bravo, brigão, genioso, impaciente, nervoso, rebelde, vingativo.

Atributos afetivos nas relações – percepções das emoções e sentimentos existentes nas relações em geral. Menções mais comuns: amoroso, apaixonado, ciumento, romântico, sensível, sentimental, sonhador.

Atitudes e valores ético-político-morais positivos e incentivados socialmente – imagem da dignidade moral do indivíduo. Auto-avaliações e percepções sociais provenientes dos outros e interiorizadas pelo sujeito. Falas mais freqüentes: bondoso, fiel, franco, generoso, honesto, humilde, justo, leal, obediente, sincero, verdadeiro.

Grau de satisfação pessoal – diz respeito às impressões de valorização pessoal positivas ou negativas que o indivíduo tem de si próprio.

- Impressões de valorização pessoal. Palavras mais mencionadas: bom, forte, interessante, maravilhoso, ótimo, satisfeito.
- Impressões de satisfação mediana consigo próprio. Palavras mais mencionadas: diferente, normal, simples.